

Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Антонова О.Є.

**ОБДАРОВАНІСТЬ:
досвід історичного та
порівняльного аналізу**

Житомир- 2005

УДК 378. 371
ББК 74. 03.
А 65

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка від 30 вересня 2005 року,
протокол №2*

Рецензенти:

Г.П. Васянович – доктор педагогічних наук, професор;
Л.О.Хомич – доктор педагогічних наук, професор;
М.В.Левківський – доктор педагогічних наук, професор.

А 65 Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
ISBN 966–856–144–9

Монографію присвячено проблемі розвитку проблеми обдарованості. Автором ґрунтовно проаналізовано філософську, історичну, психологічну та педагогічну літературу з цієї проблеми, розроблено власний підхід до побудови періодизації її розвитку, сформульовано відповідні висновки та виокремлено ті положення, які не втратили своєї актуальності і на сучасному етапі розвитку науки. Здійснено порівняльний аналіз реалізації проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у найрозвиненіших країнах світу, простежено основні тенденції у розвитку цієї проблеми, виокремлено загальні підходи, форми та методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Теоретично обґрунтовано модель обдарованості, створену на основі аналізу та узагальнення сучасних підходів до визначення природи та структури обдарованості.

Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

ISBN 966–856–144–9

УДК 378. 371
ББК 74. 03.
А 65

**© Видавництво Житомирського державного
університету імені Івана Франка, 2005**

Моїй сім'ї

мамі –

Денисовій Аллі Володимирівні,

чоловіку–

Володимиру Михайловичу,

дітям –

Олексію і Євгенію –

присвячую!

*Із вдячністю за терпіння і розуміння,
та надією на майбутнє!*

*Щира вдячність
моєму науковому керівнику –*

*Дубасенюк Олександрі Антонівні –
за підтримку і віру в успіх.*

Автор

Вступ

Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України “Про освіту”, Національна програма “Діти України”, Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

Відповідна робота щодо реформування освіти в Україні має здійснюватися у кількох напрямках, серед яких пріоритетними визначено такі:

- необхідність створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її державної підтримки (підкреслюється необхідність удосконалення і розвитку вітчизняних традицій з пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей та молоді; сприяння їх залученню до участі у всеукраїнських і міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо);
- потреба у забезпеченні однакового доступу до освіти дітей і молоді з особливими потребами за рахунок забезпечення варіативності здобуття базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей (для цього передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів та форм власності для забезпечення розвитку здібностей, талантів та обдарувань дітей та молоді, а також індивідуалізацію навчання обдарованої учнівської та студентської молоді);

- необхідність залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства до освітньої сфери (при цьому визнається, що у системі педагогічної освіти повільно упроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах).

Урахування названих тенденцій дає можливість забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій); свободу вибору рівня освіти, спеціалізації та профілю залежно від спрямованості особистості, її здібностей та можливостей (обдарувань) за рахунок організаційно-методичної гнучкості; більш повну реалізацію творчого потенціалу особистості як результат здійснених змін.

У провідних країнах світу проблема обдарованості розробляється з середини XX століття, коли ще на рубежі 50-60-х років були створені школи для талановитих дітей та молоді. У США 1972 року Державний Комітет з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості і дати їй визначення, а з 1975 року тут існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей; у Великобританії створено Центр досліджень обдарованих дітей та молоді, діє асоціація “Обдарованим дітям”; у Німеччині впроваджено особливу службу консультацій з питань соціального навчання найздібніших учнів; у Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з’явилися класи для обдарованих учнів; у квітні 1989 року у Москві при Інституті психології АПН Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з’являтися школи для обдарованих дітей. Тобто педагоги, психологи, соціологи і чиновники цих країн одностайні у своїй думці про необхідність своєчасного виявлення талановитої молоді і розвитку її здібностей.

В Україні у 1991 році розроблено програму „Творча обдарованість”. До конкретних позицій програми належать: теоретичні дослідження психолого-педагогічних проблем здібностей, обдарованості, таланту; розробка нових та оновлених концепцій загальної обдарованості, творчої обдарованості, спеціальної та професійної обдарованості, до якої відносять наукову, технічну, педагогічну,

художню, релігійну та ін.; багатопланова, багатоаспектна психолого-педагогічна практична робота у загальноосвітніх школах, дошкільних закладах, ліцєях, гімназіях, а також у вищих закладах освіти.

Розвиток обдарованої особистості потребує створення цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів вищих закладів освіти; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у вищі педагогічні заклади освіти, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів для потреб середніх та вищих закладів освіти.

Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей, педагогічне училище, вищий заклад освіти, заклади післядипломної освіти. І починати необхідно ще із середньої школи, де повинна бути організована цілеспрямована робота щодо виявлення серед старшокласників обдарованих учнів і створені умови для їх професійної орієнтації на певні види діяльності.

Для України створення системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Сьогодні і сама доля України певною мірою залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне розв'язання проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді.

У представленому монографічному дослідженні здійснено порівняльний аналіз реалізації проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у найрозвиненіших країнах світу, простежено основні тенденції у розвитку цієї проблеми, виокремлено загальні підходи, форми та методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Автором теоретично обґрунтовано модель

обдарованості, створену на основі аналізу та узагальнення сучасних підходів до визначення природи та структури обдарованості.

Сподіваємося, що це дослідження допоможе науковцям, педагогам-практикам, майбутнім учителям, для яких проблема виявлення, розвитку, навчання та виховання обдарованих дітей стала справою їх професійної діяльності.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

„Люди как реки: вода во всех одинаковая и везде одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая... Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие, и бывает часто совсем не похож на себя, оставаясь между тем одним и самим собою»

А.Н.Тостой

Сучасне життя світової цивілізації характеризується надзвичайно швидкими темпами розвитку. За таких умов успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Прогрес практично всіх галузей діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Як великі могутні ріки беруть свій початок з тисяч джерел і сотень малих рік, так і суспільний прогрес складається з діяльності тисяч і мільйонів творчих особистостей. Саме люди творчої насна-

ги долають інертність суспільства, реформують його, а часом і руйнують все те, що для суспільства стало звичним, стабільним, гальмуючим. Реформатори – це провидці, які бачать нові шляхи розвитку суспільства, науки, докладають зусиль для реалізації своїх ідей, планів, здогадок. Кожний наступний крок у прогресі людства – не в останню чергу результат енергії, розуму, почуття, волі творчих особистостей [388, с. 333].

Отже, пріоритетним напрямком державної політики постає проблема обдарованості, творчості, інтелекту, у якій визначено пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист та підтримку талантів. У різних державах означену проблему розв'язують по-різному. Однак здобутки та успіхи найбільш розвинених країн світу у сфері науки, виробництва, розробки нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови всієї системи навчання у напрямку створення умов для обдарованої особистості вільно проявляти свої здібності, розвиватися відповідно до своїх схильностей.

Для України розбудова системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Зараз і сама доля України певною мірою залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне розв'язання проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді.

Проблема обдарованості, таланту, геніальності сягає своїм корінням у глибину віків і безпосередньо пов'язана з проблемою розуміння сутності та природи людини, багатогранністю її проявів, що має статус міжнаукового предмета дослідження. Ще видатний вітчизняний педагог К. Ушинський відзначав необхідність вивчення людини „у всіх відношеннях” на різних рівнях антропологічних наук: анатомією, фізіологією і патологією людини, психологією, логікою, фізіологією, географією, що вивчає землю як

житло людини і людину як жителя земної кулі; статистикою, політичною економією та історією в широкому розумінні, куди ми відносимо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і, власне, виховання у вузькому розумінні цього слова. В усіх цих науках викладаються, зіставляються і групуються факти і ті співвідношення фактів, у яких проявляються властивості предмета виховання, тобто людини” [383].

1.1.

Методологічні основи дослідження проблеми обдарованості

Складність, багатоаспектність та міждисциплінарний статус проблеми природи обдарованості, її місця у структурі особистості, необхідності виявлення і розвитку здібностей та обдарувань людини потребує всебічного дослідження на різних рівнях методології науки.

Поняття методології науки є досить складним і не завжди розуміється однозначно. Воно застосовується перш за все у широкому значенні як загальна методологія науки, під якою розуміють сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. Методологія педагогічної науки являє собою систему знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи одержання знань, які об’єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства. Отже, *методологічні основи педагогіки* – це той науковий фундамент, з позицій якого пояснюються основні педагогічні явища і розкриваються їх закономірності. Кожен дослідник, вивчаючи певне педагогічне явище або процес, обов’язково враховує кожен з рівнів методології. Це дозволяє об’єктивно осмислювати предмети і явища навколишньої дійсності, чітко усвідомлю-

вати закономірності їх функціонування та наявні між ними зв'язки і на цій основі будувати стратегію і тактику виховання, освіти, навчання і розвитку людини [288, с. 20].

Методологія педагогічної науки являє собою багаторівневу систему, у якій більшість дослідників виокремлюють такі рівні: рівень філософської методології; рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження; рівень конкретнонаукової методології; рівень методики і технології дослідження та практичної діяльності [117, с.18; 317, с.14-15; 390, с.9-25].

Вважаємо за доцільне більш докладно розглянути на різних рівнях методології основні підходи до розв'язування таких питань:

- а) сутність та місце людини у світі;
- б) природа індивідуальних відмінностей між людьми (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність);
- в) можливість та способи розвитку здібностей та обдарувань особистості.

Роль загальної світоглядної основи для інтерпретації результатів наукової діяльності з точки зору певної картини світу виконує **філософська методологія**, яка здійснює конструктивну критику отриманого наукового знання. До вивчення феномена людини філософія підходить у кількох аспектах, а саме: у *світоглядному* плані вона обґрунтовує певні концепції, які характеризують місце людини у світі, її призначення, природу й сутність; у *методологічному* аспекті – розробляє оптимальні стратегії комплексного вивчення й удосконалення людини. Місце людини у світі по-різному тлумачиться представниками основних філософських напрямів. Суб'єктивний ідеалізм замикає людину в її внутрішньому світі, відриває її від об'єктивних основ буття, зводить її життя до довільного або умовно-конвенціонального впорядкування комплексу відчуттів. Матеріалізм виходить з визнання об'єктивної реальності і вбачає призначення людини у пізнанні і перетворенні реальної дійсності. Об'єктивний ідеалізм розглядає людину як осо-

бливе, як головне творіння Бога, призначене повернути в його лоно відпалий від нього і погрузлий у гріхах і чварах матеріальний світ. Дуалізм постулює двоїстість людини, її паралельне існування у реальностях, що не можуть бути зведеними одна до однієї і розглядаються як ознаки сутності людини. Отже, погляди на людину представлені рядом напрямів, а саме: *натуралізм* (людина як насамперед природна істота), *соціологізм* (людина як істота, що цілком залежить від умов суспільного життя), *спіритуалізм* (людина як істота передусім духовна). Саме ці уявлення про сутність людини у поєднанні з різними рішеннями питання щодо призначення людини і утворюють різноманітність основних варіантів філософських концепцій людини [388, с. 261].

У сучасній світовій і вітчизняній філософській літературі є ряд підходів, які в умовах сучасного мислення, сутністю якого є діалог, дозволяють поглибити синтез філософських уявлень про людину. У нашому дослідженні ми ґрунтувалися на таких *ідеях*:

1) Людину слід розглядати не з точки зору абсолютного примату об'єктивної чи суб'єктивної реальності (лише як істоту, розвиток якої детермінується наявними, кінцевими природними і соціальними чинниками, або, навпаки, лише як функцію нескінченної субстанції), а з позицій єдності об'єктивного і суб'єктивного, скінченного і нескінченного. Відповідно до цього призначення людини є прагнення до єдності, гармонії об'єктивного і суб'єктивного, скінченного і нескінченного в собі й у світі.

2) Субстратні рівні людини (природне і суспільне, внутрішній і духовний світ) не слід протиставляти й абсолютизувати. Сутність людини не в одному з них, а в суперечливому поєднанні обох, у постійній гармонізації взаємовпливів між цими рівнями, що і визначає характер людської цінності. Ідеї принципової незавершеності людини, її відкритості світові, сутності її саморозвитку, який перебуває мовби на межі при-

родного, соціального і духовного буття, були розвинені у таких напрямках сучасної філософії, як філософська антропологія (М. Шелер, Ж. Плеснер), частково – у персоналізмі (М. Бердяєв, Е. Муньє, П. Рікер).

3) Кожен із цих рівнів слід розкрити більш глибоко. Природне в людині не зводиться до безпосередньо біологічного, а має у собі безкінечність космосу. Для космізму (від його філософських витоків в ідеях В. Соловйова і М. Федорова до природничонаукових інтерпретацій К. Ціолковського, О. Чижевського, В. Вернадського) людина є космічною істотою. Соціальне не повинно зводитися лише до наявних суспільних відносин, воно має охоплювати нескінченність культурно-історичної пам'яті. Внутрішній духовний світ слід розглядати не просто як функцію зовнішніх умов, а й як особливу самостійну реальність [388, с. 265-266].

Отже, людина постає як цілісна єдність (природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного), в якій усі вказані сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Саме тому і процес формування особистості має відбуватися як формування цілісної істоти, а не як розрізненої сукупності проекцій абстрактних начал.

У контексті розв'язування проблеми походження і розвитку здібностей та обдарувань особистості методологічного значення набувають такі **принципи**, як:

✓ *Принцип історизму*, що передбачає вивчення будь-якого явища у процесі його виникнення, становлення і розвитку стосовно конкретної історичної епохи, соціально-економічних особливостей цієї епохи, що детермінують зміст, методи і організацію навчально-виховного процесу. Історія розвитку суспільства відсіває незначне, випадкове і висвітлює фундаментальне, доводячи, що визначне, величне краще бачиться на відстані. Історіографічний підхід дозволяє по-новому використати накопичені впродовж століть величезні фонди, в яких зберігається опис історичних подій, де центральне місце посідають, як правило, видатні люди чи групи лю-

дей, що можуть стати об'єктами нашого дослідження.

Розв'язання проблеми розвитку здібностей та обдарувань особистості неможливе без ознайомлення з досвідом попередніх поколінь, адже погляд у глибини віків дозволяє ознайомитися з думками видатних педагогів щодо проблеми обдарованості та її розвитку шляхом навчання і виховання, зважити всі „за” і „проти”, проаналізувати здобутки і прорахунки у нелегкій справі виховання обдарованих дітей у різні епохи. Вивчення досвіду минулих поколінь допоможе створити ефективну систему підтримки талановитих дітей у складних умовах сьогодення, коли Україна потребує власного підходу до вирішення назрілих проблем у науці, освіті й мистецтві.

✓ *Єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку.* Впродовж історичного розвитку людство пройшло шлях від певних передумов, які були закладені у первісній людині у вигляді визначених можливостей, до повноцінної праці, мислення, мовлення, творчості; від простого пристосування до оточуючого середовища – до перетворення природної дійсності, до посилення своїх природних можливостей штучними засобами. Так і кожна особистість упродовж свого онтогенезу проходить складний шлях, пов'язаний з реалізацією закладених у ній природних можливостей, від потенційної здатності виконувати певний вид діяльності до яскравого прояву здібностей, обдарувань, таланту, геніальності.

✓ *Єдність загального і особливого.* Кожна людина, як представник біологічного виду *Homo sapiens*, має певні особливості, що є загальними для всіх його представників, а саме: унікальний мозок, здатний не лише до умовно-рефлекторної, а й до конструктивної, творчої діяльності; прямоходіння, яке вивільнило передні кінцівки; розвинута кисть руки, здатна до здійснення трудових операцій; здатність до мовлення тощо. Водночас кожна людина є унікальною (тільки для неї характерний набір генів, що проявляється у відповідному феноти-

пичному образі, особливості функціонування нервової системи та фізіологічних процесів, задатки до певних видів діяльності тощо). Тобто кожну людину характеризують своєрідність психіки та особистості, її неповторність, яка проявляється у рисах темпераменту і характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях людини. Неповторність, унікальність відрізняє одну особистість від іншої, зумовлює специфічний стиль її діяльності й поведінки, надає їй своєрідної краси і неповторності.

✓ *Єдність природного та соціального.* Людина є одночасно творенням як природи, так і соціуму. Це істота, здатна до праці, соціально-детермінованого життя і спілкування на основі розумного ставлення до дійсності. Проте вона залишається природною істотою, адже її неприпустимо зводити до функцій соціального способу життя. У той же час її не можна віднести і тільки до природної істоти, оскільки якісною відмінністю людини є її суспільно трудова діяльність. Удосконалювати і соціальні умови, і біологічні можливості людини треба *одночасно*, забезпечуючи їх оптимальну взаємодію. Соціально відповідальний, зрілий, умілий громадянин і спеціаліст, здоровий, фізично досконалий індивід – ось що потрібно для нормального цілісного життя людини як істоти природно-суспільної. Єдність соціального і біологічного в людині (і як засобів, що забезпечують один одного, і як самоцінностей) є, безумовно, необхідною.

Важливим у контексті нашого дослідження вбачається розуміння філософських *категорій* *можливості й дійсності*. За механізмом свого втілення ці категорії підкреслено процесуальні, тобто виражають буття в його становленні, у незавершеному прагненні до нових, більш досконалих форм, їх справедливо відносять до категорій модальності: об'єктивна реальність відображається в них з точки зору характеристик, які тільки повинні бути розкритими.

Можливість – це філософське поняття, яке відображає об'єктивно існуючий і внутрішньо зумовлений стан предмета у його

незавершеному, потенційному розвитку. *Дійсність* – філософське поняття, яке характеризує реалізоване, завершене, актуалізоване буття предмета; дійсність можна назвати здійсненою можливістю [388, с. 220-222].

Особливий інтерес становить категорія можливості. Саме з нею перш за все доводиться мати справу, коли йдеться про передумови та умови розвитку здібностей. Можливість має кілька ступенів здійсненності, які характеризують відношення її до дійсності. Найвищу міру здійсненності має реальна можливість, для реалізації якої склалися всі необхідні передумови.

Будь-яка можливість співвідноситься з дійсністю, певним чином передбачає її і тому відображає певну тенденцію у розвитку речей. У свою чергу дійсність, безвідносна до внутрішніх резервів власного становлення і зростання, тобто до власних можливостей, неможлива. Таким чином, можливість і дійсність виявляються взаємопов'язаними і нероздільними категоріями, тому можна говорити про можливість дійсних подій або про дійсність можливостей, які виникають.

Дійсність часто розуміють як здійснену можливість. Тут можливість щодо дійсності є висхідним началом. Така можливість потенційно багатша за дійсність, адже остання є одним із варіантів її здійснення. Дійсність як здійснена можливість не зупиняється у своєму розвитку, не перетворюється на мертву даність, позбавлену будь-яких можливостей. Процес реалізації можливості – не що інше, як породження нових можливостей, які раніше не існували! Розвиток реальності постає як безперервний перехід від можливості до дійсності, а від неї – до нових можливостей. Тому в будь-якому явищі можливість і дійсність збігаються: реалізована можливість є дійсність; як передумова і основа для своїх майбутніх втілень вона є можливість.

У цьому контексті природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як *потенційні можливості* особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність за виконання певних умов. Здібності не з'являються у люди-

ни на порожньому місці, „з нічого”. В основі розвитку здібностей лежать певні природні можливості людини, її задатки. Людина народжується з певними генетичними, вродженими анатомо-фізіологічними передумовами стати особистістю, тобто задатками, на основі яких надалі у певних соціальних умовах, у процесі діяльності та спілкування формуються здібності особистості. Тобто *людина від народження володіє певним набором можливостей (задатків), які реалізуються у дійсність (розвиваються у здібності), якщо створено відповідні умови для такого розвитку*. Можливості можуть не реалізуватися і не перейти у дійсність, якщо відповідних умов не буде створено. Розвиток же певних задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до необмеженого рівня. На думку С. Рубінштейна, розвиток здібностей здійснюється у сукупності із задатками у вигляді спіралі. Реалізація можливостей, які надають здібності одного рівня розвитку, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня і так далі [328, с. 227].

Рівень **загальнонаукової методології** вивчення феномена обдарованості передбачає звернення до системного підходу, який набув значного поширення у сучасних наукових доробках. Оскільки поняття обдарованості є багатозначним, його необхідно досліджувати комплексно на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

Вивчення індивідуальних особливостей на *психофізіологічному рівні* дозволяє вимірювати природні передумови, що входять до структури здібностей. Зокрема, вчені вважають, що в обдарованих дітей висока біохімічна й електрична активність мозку, їх відрізняє високий енергетичний рівень та коротка тривалість сну тощо.

Психологічний рівень вивчення обдарованості характеризується визначенням індивідуальних особливостей пізнавальних процесів – сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, а також особистісних властивостей темпераменту і характеру. Обдаровану

особистість вирізняє висока концентрація уваги, наполегливість у досягненні результату в цікавій для неї сфері, глибока зануреність у розв'язувану проблему, інтуїція, надзвичайна здатність до абстрагування, креативне мислення.

Соціально-психологічний рівень передбачає визначення успішності діяльності за тривалий період, вивчає характер міжособистісних стосунків та індивідуальний стиль діяльності. У сфері психо-соціального розвитку обдарованим людям притаманні: розвинене почуття справедливості, значуща особистісна система цінностей, неможливість чітко розмежувати реальність і фантазію, добре розвинене почуття гумору, пошуково-дослідний стиль діяльності, надзвичайна чутливість до невербальних проявів почуттів оточуючими, егоцентризм як проекція власного сприймання й емоційних реакцій на явища і всіх оточуючих тощо.

Педагогічний рівень дослідження передбачає розробку концептуальних моделей розвитку обдарованості, створення освітніх та виховних програм, відбір ефективних засобів, форм і методів роботи, спрямованих на її розвиток.

На основі вищезазначеного можна побудувати структурну модель вивчення обдарованості особистості (див. Схему 1.1).

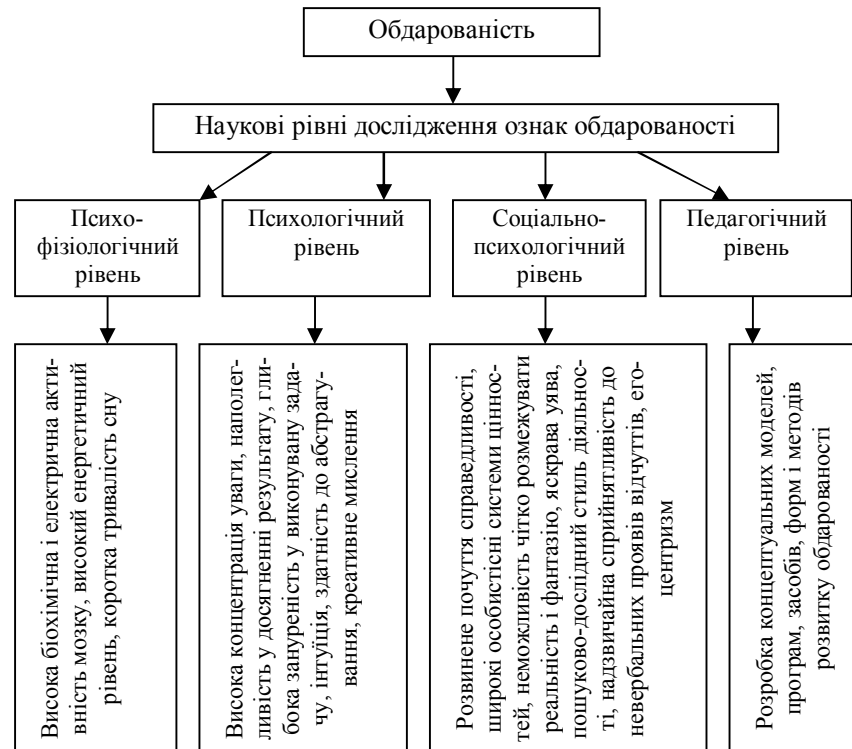
Практично всі теоретики погоджуються з тим, що системоутворюючим чинником у проблемі дослідження феномена обдарованості виступає **особистість**. З позиції загальної теорії систем особистість розглядається як певна система, яка має визначену множину взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність, якій притаманні відповідні функції, цілі, склад, структура. Сукупність особистісних якостей має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, системний аналіз яких дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. Зважаючи на важливість такого підходу, структура особистості та місце

здібностей і обдарованості в ній будуть проаналізовані окремо.

Під особистістю в широкому значенні розуміють конкретну, цілісну людську індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей. У вужчому, філософському розумінні – це індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства.

Схема 1.1

Структурна модель дослідження обдарованості



[267, с. 283]

Поняття „особистість” не слід цілком ототожнювати з поняттями „індивід” (одиничний представник людського роду) та „індивідуальність” (сукупність рис, що відрізняють цього індивіда

від усіх інших) [85, с. 243]. Поняття „індивід” підкреслює передусім біологічні характеристики людини, її належність до виду „людини розумної”. Тут значущими є не тільки здоров'я та фізична краса, а й задатки здібностей, характерні особливості психіки, що успадковуються від батьків.

Поняття „особистість” містить у собі сукупність усіх соціальних ролей людини, всіх суспільних відносин, найважливішими серед яких є ставлення до громадського обов'язку, а також до настанов суспільної моралі.

Поняття „індивідуальність” визначає зміст неповторного духовного світу людини, її найвищі цінності та безумовні авторитети. Справжня духовність як основна характеристика індивідуальності орієнтована на безумовні цінності гуманістичного, морального змісту. Вона викликає у людини найпіднесеніші та найінтимніші переживання. Слід зазначити, що ці безумовні цінності, як правило, знаходяться за межами наявного буття та існують у вигляді ідеалізованих, метафізичних образів.

Ці „іпостасі” людського „я” є тісно взаємопов'язаними і завжди активно взаємодіють [388, с. 422].

Отже, особистість – це конкретна людина, яка є представником певного суспільства, певної соціальної групи, займається визначеним видом діяльності, усвідомлює своє ставлення до оточуючих і відрізняється певними індивідуально-психологічними особливостями. Особистість характеризується, насамперед, своєю суспільною сутністю. Поза суспільством, поза соціальною чи професійною групою людина не може стати особистістю, в неї не формується людське обличчя, тобто створює людину природа, а формує її суспільство.

Коротко окреслимо основні підходи до вивчення особистості [157]. У вітчизняній науці відбулася певна еволюція цих підходів. Так, Б. Ананьєв розглядав особистість у єдності чотирьох площин: 1) людини як біологічного виду; 2) в онтогенезі та життєвому шляху людини як індивіда; 3) людини як особистості; 4) людини як частини людства. К. Абульханова-Славська уявляє особистість

як суб'єкт життєвого шляху та суб'єкт діяльності. В основі її становлення знаходиться розвиток таких якостей, як активність (ініціатива, відповідальність), здатність до організації часу, соціальне мислення. У концепціях О. Леонтьєва, А. Петровського особистість виступає як цілісна система внутрішніх умов, через які проходять усі зовнішні впливи, тому в особистості можна виділяти компоненти різного ступеня загальності та стійкості. В. Мясіщев розглядає ядро особистості як систему її відношень до зовнішнього світу та самого себе, що формується під впливом відображення свідомістю людини навколишньої дійсності, будучи при цьому однією з форм такого відображення. На думку К. Платонова, особистість має динамічну функціональну підструктуру, елементами якої є: 1) спрямованість; 2) досвід; 3) особливості психічних процесів; 4) біопсихологічні властивості. Д. Узнадзе розглядає особистість як цілісне та духовне утворення, мотиви та вчинки якої можуть бути і неусвідомленими. Він обстоює теорію установки як загально психологічної концепції, що розкриває закономірності розвитку та функціонування психіки особистості у процесі її цілеспрямованої активності. Д. Фельдштейн вважає, що в онтогенезі особистість розвивається поетапно, проходячи різні рівні соціальної зрілості. При цьому провідним чинником її формування є суспільно значима діяльність.

У зарубіжній психології також існують різні підходи до розуміння та походження особистості (див. схему 1.2). *Соціогенетичний* підхід намагається пояснити особливості особистості, виходячи із структури суспільства, способів соціалізації, взаємостосунків з оточуючими. Згідно з теорією соціалізації людина, народжуючись біологічною істотою, стає особистістю лише завдяки впливу соціальних умов життя. Інша теорія у межах цього підходу – *теорія наuczіння* – вважає життя особистості, її відношення результатом наuczіння, засвоєння певної суми знань та навичок (Е. Торндайк, Б. Скіннер та інші). *Теорія ролей* виходить з того, що суспільство пропонує кожній людині набір стійких способів поведінки (ролей), що визначаються її статусом. Ці ролі накладають відбитки на характер поведінки особистості, її стосунки з іншими людьми (У. Доллард, К. Левин та інші). Кожна з цих теорій пояс-

нює соціальну поведінку особистості, виходячи із замкнених у собі властивостей середовища, до яких людина змушена пристосовуватися.

Біогенетичний підхід ґрунтується на біологічних процесах становлення особистості та їх значенні у розвитку. Так, С. Холл вважав, що розвиток особистості повторює у згорнутому вигляді такі стадії розвитку суспільства як збиральництво, полювання тощо. Інший варіант біогенетичного підходу був розроблений Е. Кречмером, який виводив типи особистості із особливостей тілобудови людини. Особливо яскраво біологізм проявився у трактуванні особистості З.Фройдом, який вважав, що вся поведінка особистості зумовлена фізіологічними, несвідомими покликами людини.

Психогенетичний підхід не заперечує значення ні природи, ні середовища, проте на перше місце висувається розвиток власне психічних процесів. У межах цього підходу представники психодинамічної орієнтації пояснюють поведінку людини, головним чином, через емоції, поклики та інші нерациональні компоненти психіки (Е. Еріксон та ін.). Представники когнітивної орієнтації надають перевагу розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери психіки особистості (Ж. Піаже, Д. Келлі та ін.). Учені, що стоять на позиціях персонологічної орієнтації, акцентують увагу на розвитку особистості в цілому (Е. Шпрангер, А. Маслоу та ін.) [157, с. 155].

Отже, з точки зору сучасної науки, **особистість** — це певне поєднання психічних (зокрема, психофізіологічних та соціально-психологічних) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) [85, с. 243].

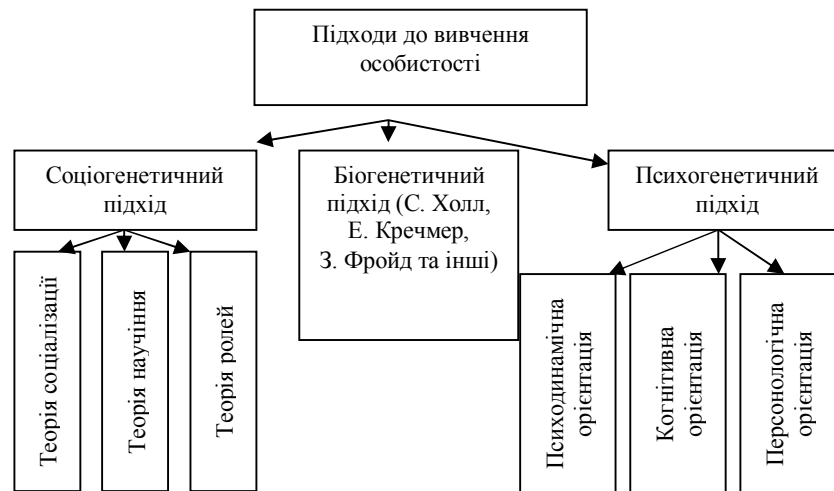
Слід відзначити, що останнім часом у сучасній психологічній науці все відчутнішим стає обмеженість моновимірного уявлення про структуру особистості. Водночас у працях О. Леонтьєва,

С. Рубінштейна, Ф. Лерша, Г. Костюка, К. Платонова, В. Моргуна, Ю. Козелецького та інших психологів проявляється тенденція до синтезу багатовимірних структур особистості.

Відому спробу побудови двовимірної структури особистості у вітчизняній психології здійснив К. Платонов [275]. У запропонованій ним „функціональній динамічній психологічній структурі особистості” у першому, соціально-психолого-індивідуальному плані, або вимірі, були виділені чотири головні підструктури: 1) соціально зумовлена підструктура спрямованості особистості; 2) підструктура досвіду, в якій разом із соціальним впливом відчувається також біологічний вплив; 3) підструктура психічних, пізнавальних процесів, у якій і соціальні, і біологічні впливи набувають значної ролі; 4) підструктура біопсихічних властивостей особистості, де біологічні впливи переважають над соціальними.

Схема 1.2

Основні підходи до розуміння особистості



Поряд із соціально-психолого-індивідуальним К. Платонов уводить ще один план розгляду особистості, а в ньому – ряд підструктур (здібностей та характеру), який „накладається” (за терміно-

логією автора) на всі перераховані раніше підструктури першого плану [317, с. 144-155].

Запропонована К. Платоновим схема психологічної структури особистості розглядається сучасними дослідниками, зокрема В. Рибалком, як вихідний пункт для більш глибокого багатовимірного синтезу уявлення про особистість.

Так, В. Рибалка [317, с. 144-155], детально проаналізувавши сучасні підходи до побудови структури особистості, обґрунтовує концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. Така модель може бути використана для побудови моделі обдарованості, тому представляємо цей підхід більш докладно.

На основі ґрунтового аналізу та зіставлення існуючих варіантів психологічної структури особистості, порівнюючи виявлені при цьому тенденції з існуючими методологічними підходами до пізнання і розвитку особистості, а також – з принципами психологічної науки, В. Рибалка виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості (див. рис. 1.1).

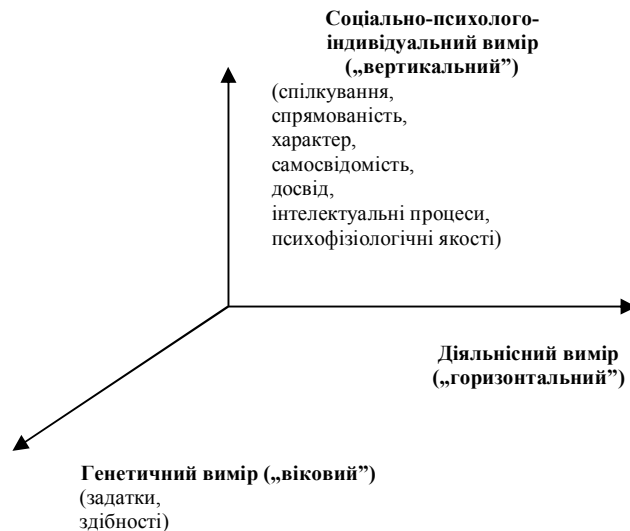
Перший вимір (I) – *соціально-психолого-індивідуальний*, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості.

Другий вимір (II) – *діяльнісний*, „горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки.

Третій вимір (III) – *віковий*, генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Ці виміри розглядаються автором як єдина система базових категорійних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Як засіб їх поєднання у систему взаємопов'язаних базових параметрів особистості використовується ортогональний принцип, за яким у фізиці та математиці співвідносяться між собою три виміри простору (див. рис. 1.1). Однак у психологічній структурі особистості він використовується не у власне математичному ро-

зумінні, а як засіб встановлення і презентації внутрішніх системних зв'язків між вимірами та їх елементами у цілісній моделі особистості. За цим принципом кожний елемент психологічної структури особистості зазнає системного впливу та системно сполучає в собі функції трьох головних типів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового (генетичного), які відповідають трьом базовим вимірам особистості. Це надає кожній якості, властивості особистості у такому тривимірному особистісному просторі певної голографічної метаякості, завдяки чому кожна властивість особистості може відображати певним чином усю особистість.



**Рис.1.1. Тривимірна модель особистості
(за В.В.Рибалком)**

Крім того, кожний з трьох вимірів має власну внутрішню будову, що утворюється відповідними підструктурами, компонентами, рівнями розвитку, що є взаємопов'язаними між собою і можуть бути диференційовані далі.

Так, у *соціально-психолого-індивідуальному вимірі* В. Рибалка виділяє такі базові підструктури, як: здатність до спілкування; спрямованість; характер; самосвідомість; досвід; психічні, інтелектуальні процеси; психофізіологічні якості особистості.

Синтез цього виміру з *віковим виміром* дозволяє визначати рівень розвитку в конкретній особистості задатків та психічних властивостей на конкретному віковому етапі її становлення [317, с. 144-155].

Враховуючи сучасні дані про діяльність, здобуті у дослідженнях П. Анохіна, М. Бернштейна, П. Гончарука, О. Леонтьєва, О. Лурії, Г. Костюка, В. Русалова, Н. Тализіної та інших, В. Рибалка уточнює і структурні компоненти *діяльнісного виміру* особистості та представляє їх у такому вигляді: 1) потребнісно-мотиваційний; 2) інформаційно-пізнавальний; 3) цілеутворюючий (прийняття рішення щодо мети, задуму, плану діяльності тощо); 4) операційно-результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності); 5) емоційно-почуттєвий (див. Рис. 1.1).

Пропонована В.В. Рибалком модель може бути конкретизована з урахуванням вимог, що висуваються до особистості при залученні її до виконання конкретних видів діяльності (ігрової, навчальної, професійної, творчої тощо), соціальної, рольової поведінки. Тобто створену таким чином класифікацію спеціальних психічних властивостей особистості можна розглядати як систематизовану психограму певної професії або рольової поведінки.

Конкретизація структурно-психологічного уявлення про особистість відбувається у п'ять етапів.

Перший, вихідний етап: узагальнення поняття „психологічна структура особистості”.

Другий етап: розгляд трьох вимірів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного – як базових категорійних параметрів психологічної структури особистості. Цей етап конкретизації відповідає рівню конкретності дефініції особистості.

Третій етап: диференційований та інтегративний аналіз і синтез складових елементів указаних вимірів: підструктур соціа-

льно-психолого-індивідуального виміру (здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологічні якості), компонентів діяльнісного виміру (потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий) та рівнів розвитку в межах вікового, генетичного виміру задатків і здібностей (див. рис. 1.1).

Четвертий етап: полягає у залученні до психологічної структури особистості загальнопсихологічних якостей, функцій, процесів, які конкретизують базові елементи вимірів на попередньому етапі. Вони утворюють систематизовану матрицю психологічних процесів, функцій, якостей. Таким чином утворюється єдина класифікація сформованих у дорослому віці психічних властивостей особистості як суб'єкта діяльності, що відповідає загальним вимогам виконання особистістю людської діяльності і поведінки.

У матриці наведено лише елементи підструктур соціально-психолого-індивідуального та компонентів діяльнісного вимірів. Третій, віковий (генетичний) вимір психологічної структури представлений у вигляді нормативного переліку психічних властивостей дорослої людини. Для репрезентації інших вікових стадій розвитку особистості необхідно будувати відповідні до них нормативні матриці, в яких будуть визначені наявність, характер і ступінь розвитку вказаних психічних властивостей для кожного віку.

Обраний принцип побудови психологічної структури особистості може бути використаний для систематизації психічних властивостей людини, що сприятиме їх системному вивченню, розумінню та розвитку. Водночас цей принцип дозволяє здійснити подальший цілеспрямований аналіз і синтез психологічної структури особистості на наступних етапах конкретизації і перейти до розробки більш детальних, зокрема професійних, моделей особистості.

На **п'ятому етапі** конкретизації стає можливою класифікація спеціальних якостей, власне здібностей особистості щодо певних видів професійної діяльності, зокрема педагогічної. Такий підхід повною мірою узгоджується із загальноприйнятим визначенням здібностей як індивідуально-психологічних особливостей людини, що сприяють успішному виконанню нею тієї чи іншої

діяльності. Таке розуміння здібностей притаманне Б. Теплову, К. Платонову, Г. Костюку, Е. Голубевій та іншим психологам [317, с. 144-155].

На думку багатьох сучасних дослідників, зокрема Г. Данилової [94, с. 3-17], педагогічна наука сьогодні все ще зорієнтована на середнього учня без урахування його індивідуальних відмінностей. Однак складний контингент учнів уже вимагає підготовки не стільки вчителя-предметника, скільки спеціаліста з розвитку дитини. Останнє неможливе без інтеграції знань із педагогіки і психології у нових концептуальних моделях навчання та виховання. А така модель освіти може бути розроблена тільки на основі нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань – акмеології освіти.

Поняття „акмеологія” походить від грецьких слів „акме” – вершина, гостре; і „логос” – вчення. Сучасна акмеологія – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об’єктом вивчення яких є людина у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н. Кузьміна). Акмеологія – наука про вершини, про вищі досягнення у життєдіяльності і розвитку людини (В. Максимова). Людина розглядається акмеологією як суб’єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності. В основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби людини у нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, розуміння суті життя.

Важливого значення у цьому контексті набуває аналіз життя і діяльності дійсних представників вершин (науки і техніки, мистецтва та літератури), які спокійніше й об’єктивніше сприймаються у світлі часу. Продукти їх діяльності – книги, винаходи, наукові концепції, витвори мистецтва, – як правило, переживають своїх

творців. Своїми творчими здобутками вони ніби обдаровують світ, роблять цікавішою Планету Людей. Їх життя стають доказом того, що людина – самоорганізована система. Історія відкидає суб'єктивні оцінки та судження, моду та прихильності. В історії науки, мистецтва, літератури, техніки, архітектури залишаються лише представники дійсних вершин, чиї праці і в нових умовах залишаються сучасними, на прикладі їх життя і творчості можна навчатися і навчати інших. Такі представники людства, вершини вершин, як Леонардо да Вінчі, Рафаель, Мікеланджело, як Й. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен, Д. Верді, як П. Чайковський, М. Мусоргський, М. Римський-Корсаков, як М. Ломоносов, Д. Менделєєв, К. Цюлковський, як Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, – підтвердження тому. Кожен з них – ціла епоха. Кожен з них смертний і безсмертний. Кожен мав батьків, Першого вчителя. Кожен мав Головного учителя чи кількох Учителів. У кожного своя історія освіти і самоосвіти. Кожен на якомусь з етапів свого розвитку усвідомив себе, власне призначення і сформулював ціннісну програму самореалізації. У кожного з них було дитинство, отрочество, юність. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками – це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя („акме”). Оволодіння знаннями цих закономірностей дозволить вихователям, учителям, викладачам вирішувати сучасні завдання виховання й освіти молоді продуктивніше [163, с. 122-123].

Суть **акмеологічного підходу** у дослідженні природи обдарованості полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Отже, акмеологічний підхід спрямовано на дослідження умов самовдосконалення людини, чинників її саморозвитку, темпів її просування від однієї вершини до іншої, на досягнення „ак-

ме” у різні періоди зрілості людини в її творчості, у розвитку всіх її життєвих сил. Він конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу для нової, сучасної ідеології виховання. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує знання із багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології).

Феномен обдарованості потребує дослідження на рівні цілого комплексу наук. А оскільки сутність та природа обдарованості не може бути пояснена з позиції однієї наукової дисципліни, для цього явища характерним є існування значної кількості **теоретичних підходів** до його вивчення. Без теоретичного підґрунтя, яке б пояснювало природу обдарованості з позицій сучасного наукового знання, будь-яка робота з обдарованими дітьми являє собою лише розрізнене й суперечливе зібрання практичних рекомендацій та методичних порад. Теоретичні моделі, побудовані на ґрунтовній науковій основі, дозволяють чітко визначити загальну структуру відповідної діяльності, виділити її основні елементи, побудувати цілісну програму, провести роз’яснювальну роботу серед фахівців, батьків, самих учнів, гнучко пристосувати її до мінливих умов сьогодення.

Починаючи з другої половини XIX століття, вчені намагаються пояснити природу обдарованості. За цей час ними було запропоновано цілий ряд теоретичних підходів, кожен з яких певним чином намагався розв’язати завісу таємничості над цією проблемою. Коротко ознайомимося з їх основними положеннями для глибшого проникнення у сутність обдарованості.

Трансцендентальний (теократичний) підхід розглядає обдарованість як дар Божий. Цей підхід досить глибоко досліджує О. Кульчицька. На її думку [172, с. 193-202], на користь такого погляду свідчать факти досить раннього прояву обдарованості дітей, її чіткої предметної спрямованості, бажання дитини займатися

улюбленим видом діяльності тоді, коли про будь-який цілеспрямований вплив середовища та виховання ще не йдеться. Так, М. Лермонтов у півторарічному віці, ще ледь вимовляючи слова, ходив біля столу, промовляючи: „стол – пол, стол – пол, стол – пол”. Майбутній математик М. Остроградський, не виявляючи жодної зацікавленості навчанням, пристрасно вимірював усе, що було під рукою, хоча ніхто від нього цього не вимагав. Відомий філософ М. Бердяєв ще з дитинства обирав серед іншої літератури лише книги з філософії. Прикладів, подібних до цих, можна наводити безліч. Однак саме вони ілюструють загальновідому формулу: „Талант від Бога”, яка приймається майже всіма людьми, оскільки талановитість у певній сфері, особливо високого рівня розвитку, дається взнаки ще у дитячому віці і виявляється без будь-якого цілеспрямованого втручання дорослих. Проявляється обдарованість у дитячому віці як нестримне тяжіння дитини до певної діяльності, інтересу до певної галузі знань, бажання займатися лише тим, що подобається.

У Євангелії від Матфея є відома притча про таланти:

"Итак, бодрствуйте; потому что не знаете ни дня, ни часа, в который придет Сын Человеческий.

Ибо Он поступит, как человек, который, отправляясь в чужую страну, призвал рабов своих и поручил им имение свое:

и одному дал он пять талантов, другому два, иному один, каждому по его силе, и тотчас отправился.

Получивший пять талантов пошел, употребил их в дело и приобрел другие пять талантов;

точно так же и получивший два таланта приобрел другие два;

получивший же один талант пошел и закопал его в землю и скрыл серебро господина своего.

По долгом времени, приходит господин рабов тех и требует у них отчета.

И подошед получивший пять талантов принес другие пять талантов и говорит: господин! пять талантов ты дал мне; вот, другие пять талантов я приобрел на них.

Господин его сказал ему: хорошо, добрый и верный раб! в

малом ты был верен, над многим тебя поставлю; войди в радость господина твоего.

Подошел также и получивший два таланта и сказал: господин! два таланта ты дал мне; вот другие два таланта я приобрел на них.

Господин его сказал ему: хорошо, добрый и верный раб! в малом ты был верен, над многим тебя поставлю; войди в радость господина твоего.

Подошел и получивший один талант и сказал: господин! я знал тебя, что ты человек жестокий:

*жнеешь, где не сеял, и собираешь, где не рассыпал;
и, убоившись, пошел и скрыл талант твой в земле; вот, тебе твое.*

Господин же его сказал ему в ответ: лукавый раб и ленивый! ты знал, что я жну, где не сеял, и собираю, где не рассыпал, посему надлежало тебе отдать серебро мое торгующим, и я пришел получил бы мое с прибылью;

итак, возьмите у него талант и дайте имеющему десять талантов,

ибо всякому имеющему дастся и приумножится, а у неимеющего отнимется и то, что имеет..."

[Евангелие от Матфея, гл. 25].

У цій притчі – і міра таланту, що відпущений кожному: хтось творець ідей, що реалізуються у нових оригінальних продуктах, будинках тощо; хтось реформатор, що може змінити вже застаріле, шаблонне, внести живу думку в те, що вже відоме, а хтось будує, працює на своєму городі, відбудовує своє житло, виховує дітей. „Кожному дано по силі його”, і треба за свої дії нести відповідальність. Саме в цьому моральний бік таланту [172, с. 193-202].

Отже, сутність цього підходу у надприродному (Божому) походженні обдарованості, таланту. Однак погодитися з цим – означає вкотре уникнути відповіді на основне запитання щодо походження видатних здібностей та обдарувань особистості.

Соціологічний (соціогенний) підхід стверджує, що обдарованість залежить, перш за все, від умов життя людини та системи виховання дітей у суспільстві. Так, ще Платон мріяв про ідеальну державу, де справа розвитку здібностей кожної особистості стане суспільною справою і буде керуватися державними органами. К. Гельвецій у свій час категорично заперечував наявність у людини будь-яких вроджених ідей і здібностей. Обстоюючи ідею природної рівності людей, він вважав, що всі здібності й обдарування людини, її моральні якості формуються під впливом середовища, перш за все суспільного. На його думку, за однакових умов управління державою, на основі однакових „мудрих і справедливих” законів зовсім різні народи, незалежно від раси і місця проживання, демонстрували б однакові успіхи у всіх сферах творчості. Соціалісти-утопісти вважали, що за допомогою спеціально організованого суспільного виховання взагалі можна змінити світ без революцій і кровопролиття. Щоправда, практично всі педагоги, яких ми відносимо до соціалістів-утопістів (А. Сен-Симон, Ш. Фур’є, Р. Оуен та ін.), визнавали нерівність серед людей за природними схильностями, здібностями й обдаруваннями, намагаючись запропонувати таку систему виховання, яка б якомога ефективніше сприяла розвитку в кожній дитині природних задатків. При цьому провідне значення надавалося все ж таки суспільним умовам.

У Радянському Союзі, де тривалий час культивувалася ідея всебічного та гармонійного розвитку кожної особистості, серед чинників, що сприяють продуктивному розвитку, провідна роль надавалася також соціальному фактору.

Досліджуючи цю проблему, вітчизняний учений В. Ефроїмсон також дійшов висновку, що саме соціальне середовище стимулює розвиток обдарованості, творчості, діяльності, що у суспільстві має існувати своєрідне „соціальне замовлення” на талановитих політиків, філософів, митців. Отже, роль середовища у розвитку творчих надбань особистості залежить від того, наскільки те чи інше суспільство є цивілізованим, гуманним, від суспільної оцінки обдарувань і талантів, створення для їх розвитку адекватних умов.

У гуманістичному суспільстві кожна особистість має можливість розвивати свої здібності. І якщо людина не зуміла вдосконалитися, то має звинувачувати тільки себе. У суспільстві ж із *тоталітарним режимом* справжні таланти, як правило, гинуть. Це відбувається лише тому, що до оригінальних, незалежних і сміливих людей владна верхівка завжди ставиться неприязно й недовіжливо. Більшість геніїв не були визнаними за життя, оскільки значно випереджали свою епоху. А якщо суспільство не приймає талант, доля його стає трагічною. Яскравим прикладом цього є доля юного поета Т. Чаттертона. У 1768 р. 16-річний син співака Бристольського собору Т. Чаттертон записав на пергаменті вицвілим чорнилом поеми, які за формою і змістом нагадували англійські балади середньовіччя, і видав їх за знайдені ним твори священика Т. Раулі, який нібито жив у XV ст. Художня якість цих балад вразила всіх. Проте юнак недостатньо добре знав особливості старовинної англійської граматики, тому філологи швидко викрили містифікацію, та й сам Т. Чаттертон визнав це. Подальша доля молодого поета виявилася дуже сумною: зацькований, самотній, без засобів до існування, він вчинив самогубство у 18 років. Пізніше чимало англійських поетів оспівували його у своїх творах і стверджували, що в особі Т. Чаттертона Англія втратила другого Шекспіра.

Розквіт тих чи інших здібностей, обдарувань у певний період розвитку суспільства залежить і від *престижу* тих чи інших талантів. Наприклад, багаті римляни навчалися грати на музичних інструментах, але вони вважали принизливими прилюдний спів і танці. Тому професійними співаками і танцюристами були раби чи особи, звільнені з рабства. У Давній Греції особливо цінувалися талановиті оратори, полководці, політичні діячі, скульптори, філософи і музиканти, однак ми практично нічого не знаємо про грецьких живописців, акторів, майстрів. Отже, наведені приклади засвідчують, що все найкраще в людині можна активізувати лише за умови її визнання, поваги до неї та заохочення, підтримки та душевної теплоти.

Розвиваючи цей напрям у дослідженні природи обдарованості, відомий американський учений У. Ешбі підкреслює, що значні здібності, талановитість і навіть геніальність визначаються *набутими якостями* і, перш за все, тим, якою буде програма інтелектуального розвитку у процесі навчання. Якщо така програма орієнтована на вирішення творчих завдань, можна сподіватися на більш високий рівень обдарованості тих, хто навчається за такою програмою, порівняно з тими, які орієнтовані на репродуктивні завдання. Отже, провідним чинником у процесі розвитку обдарованості він вважає *цілеспрямоване систематичне навчання на основі спеціальних програм*. Іншим значущим чинником розвитку обдарованості У. Ешбі вважає *працездатність*, тому здібним вважається той, хто після тисячі невдалих спроб робить тисяча першу і приходить до відкриття, нездібний же вже після першої невдачі залишає проблему невирішеною [171, с. 146].

Дуже часто людина, що не досягла у житті тих вершин, на які сподівалася, звинувачує суспільство і сім'ю у тому, що вони не дозволили їй розкритися, не створили умов для досягнення вершин розвитку, скаржиться на недосконалість здібностей, якими „обділила” її природа. При цьому ніхто ніколи не скаржиться на себе, на відсутність сили волі, на лінощі й бездіяльність, шукаючи причину ззовні, як правило, у суспільних негараздах. Дуже влучно сказав у свій час Жан де Ля Фонтен: „Допоможи собі сам, і небеса допоможуть тобі”.

Отже, історія розвитку суспільства підтверджує, що не можна заперечувати, а тим більше ігнорувати, значну роль середовища у становленні особистості, у розвитку її здібностей та обдарувань. Однак не можна її й перебільшувати. Безумовно, суспільство, рівень його розвитку, цінності, що культивуються в ньому, суспільна думка відіграють неабияку роль у долі обдарованої особистості. Проте й особистісні якості людини, її природні схильності та інтереси, нарешті її наполегливість і прагнення до успіху також мають велике значення.

Спадково-еволюційний підхід. Перша спроба наукового обґрунтування природи обдарованості була здійснена англійським

дослідником Френсісом Гальтоном у другій половині XIX століття. Теорія Ч. Дарвіна про походження видів надихнула Ф. Гальтона на розробку ідеї вивчення шляхів успадкування фізичних та психічних особливостей людини. Він захопився вивченням психофізичних характеристик і розробив діагностику для вимірювання рівня розвитку людських здібностей. Багаторічні дослідження дозволили йому зробити висновок про величезне значення спадковості. На основі аналізу родоводів, перш за все видатних учених, і всебічного обстеження близнюків Ф. Гальтоном було зроблено висновок про те, що інтелектуальні досягнення людини визначені заздалегідь його генетичними ресурсами. Дослідник вважав, що чинники зовнішнього середовища відіграють у цьому питанні незначну роль. Він припускав лише можливість незначного впливу харчування, важких захворювань та кліматичних умов життя. Вплив соціального середовища Ф. Гальтон виключав повністю.

Як основний доказ справедливості своїх висновків, Ф. Гальтон запропонував „близнюковий метод”. Усі дослідники, що займаються близнюковою проблемою, звертають увагу на велику подібність між ідентичними (однояйцевими) близнюками, особливо, якщо вони живуть і розвиваються разом. Про це ж говорять і самі близнюки. Вони запевняють, що часом говорять одне й те саме, в один і той самий час починають телефонувати одне одному, бачать однакові сни, у шкільних творах викладають одні й ті самі думки, роблять однакові помилки, закохуються в одну й ту саму дівчину чи юнака. Якщо один з близнюків захворів на цукровий діабет, то швидше за все захворіє і другий, а операцію на апендицит іноді приходиться робити їм в один день.

У близнюків, що живуть разом, звичайно бувають спільні захоплення та однакові таланти. Батько Йоганна Себастьяна Баха Йоганн Амбросиус та його брат-близнюк Йоганн Христофор були дуже схожі один на одного. Їх мова, стиль мислення – все було однаковим. Вони однаково грали, однаково розвивали тему. Якщо один хворів, то хворів і другий.

Така ж подібність спостерігалася між оперними диригентами близнюками Вольфом та Віллі Хейніцами. Їх інтерпретація музичних творів і манера диригування були настільки подібними, що вони під час антракту могли замінити один одного і ніхто із співаків, оркестрантів чи публіки не помічали заміни.

Близнюки Огюст і Жан Пікари мали схожі обдарування. Огюст став фізиком, Жан – хіміком. Перший отримав кафедру в Бельгії, другий – в Америці. Обидва стали знаменитими після свого польоту до стратосфери.

Ці приклади стосуються всесвітньо відомих людей, які до того ж провели дитинство та юність разом. Учені досліджували не тільки знаменитих близнюків. Малюків Адамсонів розлучили відразу ж після народження. Один з них дитинство провів на фермі свого діда десь поблизу Парижа, а його брат у Техасі (США) на ранчо батька. До п'ятдесяти років близнюки не спілкувалися і навіть не знали про існування один одного, однак долі їх виявилися напрочуд схожими. Обидва у дитинстві займалися спортом, добре навчалися у школі, у обох виявилися здібності до фізики та математики. Отримавши середню освіту, молоді люди продовжили навчання, і обидва стали інженерами-електриками. У віці 24 років обидва одружилися, через два роки у кожній сім'ї народилося по дитині, а ще через чотири – по другій. Все життя брати захоплювалися колекціонуванням марок. У 45 років обидва захворіли на туберкульоз і померли майже одночасно, не доживши всього одного року до 60 років [343].

Подібних прикладів, коли доля ідентичних близнюків, що виховувалися окремо, виявилася схожою, відомо зовсім небагато. Проте вони існують і широко використовуються деякими вченими як доказ виключного значення спадковості у рівні розвитку психічних здібностей та обдарованості. Зазначимо, що протилежних прикладів, коли близнюки, які вирости окремо і за рівнем, і за характером інтелектуального розвитку виявлялися зовсім несхожими один на одного, відомо значно більше.

Першим із дослідників, хто зібрав і представив науковій спільноті досить ґрунтовні матеріали про близнюків, був англійський психолог, учень та послідовник Ф. Гальтона, С. Берт. Його праці,

здавалося б, дозволяють стверджувати про провідну роль спадковості у психічному розвитку людини. У 30-ті роки XX століття у Німеччині його гаряче підтримали психологи О. Фершуер та Ф. Штумпфель. Вони стверджували, що в ідентичних близнюків воля, темперамент, обдарованість, схильність до певного виду діяльності, смаки абсолютно однакові, оскільки особливості психіки заздалегідь запрограмовані спадковими задатками, а зовнішнє середовище не має жодного впливу.

Ці уявлення німецьких психологів та прямі закиди О. Фершуера, який обстоював спадкову зумовленість самотності, обдарованості та характеру представників нордичної раси, лягли в основу фашистської ідеології про расову перевагу німецької нації. Вони стали основою для обґрунтування необхідності ізоляції неарійців, перш за все євреїв, і були закріплені у „Законі про охорону німецької крові”.

У 1971 році С. Берт помер, і тоді здійнявся скандал. С. Берт виявився не вченим, а примітивним фальсифікатором: значна кількість наведених у його працях „фактів” виявилися обманом. Не вдалося знайти деяких співавторів Берта. Численні близнюки, чий біографії докладно розглядалися у його роботах, виявилися лише плодом його багатой уяви.

Ці вигадки знадобилися С. Берту для того, щоб „довести”, що все людство може бути поділено на людей вищого гатунку, спадково обдарованих; людей із середніми здібностями, індивідумів другої та третьої якості; і просто людський брак. До того ж їх нащадки також будуть належати до тих самих категорій.

Як це не парадоксально, однак розкриття фальсифікацій С. Берта майже не вплинуло на теорію спадковості обдарованості, до якої вчені та її пересічні громадяни вже встигли давно звикнути. Згідно з цим підходом, професійні досягнення будь-якої людини і, відповідно, її фінансові статки та становище у суспільстві цілком зумовлені генетичними чинниками, вродженими якостями мозку [343, с. 150-154].

На положеннях теорії спадкової обдарованості ґрунтуються

уявлення про походження класового суспільства. Згідно з цими уявленнями, класи утворювалися відповідно до біологічного потенціалу інтелекту окремих груп людей, і кожна людина займає у суспільстві те становище, яке належить їй відповідно до її інтелектуальних передумов.

Ще одним напрямом, що ґрунтується на теорії спадкової обдарованості, є *соціал-дарвінізм*, який з'явився у соціології наприкінці XIX ст. Основною рушійною силою розвитку людської цивілізації він розглядає боротьбу за існування і природний добір. Теоретики цього напрямку максимально біологізували людину і суспільство, вважаючи, що лише шляхом природного добору можна уникнути „генетичного виродження людства”. *Неосоціал-дарвінізм*, для якого ці догми слугували першоосновою, висуває більш прагматичну ідею: прогрес суспільства визначається елітою, що стоїть над „масою”. Тому основним соціальним завданням повинно стати виявлення „найсильніших” за інтелектуальним потенціалом і надання їм пріоритету в плані так званої соціальної мобільності. Вони проголошуються найціннішою для суспільства категорією індивідів.

З ідеями неосоціал-дарвінізму перегукуються ідеї представника української політичної філософії в діаспорі Д. Донцова, зокрема розроблена ним *концепція національної еліти*. Аналізуючи історію розвитку українського суспільства, вчений дійшов висновку, що однією з причин занепаду козацтва, а також нівелювання характерних рис та якостей особистості, що формували психологію панів серед певних верств козацтва, було те, що козацька еліта увібрала в себе демократичні ідеї. Внаслідок цього козацьке панство виховувало в собі не лицарські інстинкти, а інстинкти підвладного демосу. „Лише коли психічні прикмети верстви підвладної стають прикметами верстви правлячої — в суспільстві настає катастрофа” [99, с. 28].

Отже, козацька еліта, на думку Д. Донцова, розгубила всі ті духовні цінності, які надбала, знаходячись при владі. Козацька кров змішалася з кров'ю нижчих верств, і це стало трагедією для козацтва. „Втративши в боях Богунів і Кричевських, набравши в свої ряди Герциків, Брюховецьких і Гладких, козацька старшина

летіла нестримно в провалля історичної катастрофи» [99, с. 33].

Д. Донцов зазначав, що найтрагічнішою в історії українського народу була доба 1917 – 1920 рр., оскільки саме в цей період активно поширювалися демократичні ідеї, що призвели до занепаду українського національного духу. Ідеалами інтелігенції на початку XX ст. стали, за Д. Донцовим, ідеали апостолів черні, і дух цієї інтелігенції був духом юрби.

Вчений неодноразово підкреслював своє презирливе ставлення до юрби, черні, плебсу, владу яких він розглядав як трагедію для суспільства. Вихід із ситуації, що склалася, Д. Донцов убачав у створенні нової еліти, або, як він казав, нової касты, тобто тих, хто покликаний володарювати. „Лише в прикметах, життєвім стилі володарських верств князівської Русі, литовсько-руського лицарства й козацької старшини, так основно сплюгавлених апостолами черні, може спустошена Україна наша знайти спасенний вихід” [99, с. 63].

Еліта, або провідна каста, покликана перетворити народ „дроворубів і водоносів” на спільноту, сильну організаційно, культурно й духовно. Для цього потрібно повернутися до давно минулих часів, до сивої давнини. Саме у традиціях минулого, у відродженні їх Д. Донцов вбачав шлях до створення касты володарів, що зможуть організувати панівну націю. При цьому еліта, провідна каста, повинна стояти поза юрбою, а точніше – над юрбою. Своім духом еліта принципово відрізняється, як висловлювався Д. Донцов, від духу колективного хохла. „Коли я кажу, що правляча верхівка має визначатися своїм окремим положенням у суспільності, окремою психікою й окремими духовними прикметами, то тим самим кажу, що мусить вона в суспільності творити окрему від загалу касту” [99, с. 93-94].

Д. Донцов був упевнений, що кастовий устрій характерний для давньої України. Теоретичне обґрунтування його, як вважав учений, було зроблено ще Г. Сковородою, який писав, що кожна людина має займати своє місце у житті і виконувати ту діяльність, якої варт. Адже черепасі покладено плазувати, орлові – літати, а

не навпаки: „Злодій не навчиться бути шляхетним, раб не вивчиться бути вільним, дурень з природи – бути мудрим, плазун – героєм. Перемішання каст, перемішання місць веде до хаосу. Вивчитися прикмет панівної касті, засвоїти її дух касті смердів не вдасться ніколи ... Коли люди з касті жаб, черепах чи свиней протиприродно пнуть на становище або в заняття людей з касті орлів чи оленів, суспільність розкладається” [99, с. 103].

Еліта суспільства повинна, на думку Д. Донцова, займати окреме місце, має бути зліплена з окремої глини, мати свій специфічний характер, в тому числі повинна створити і свою систему виховання [388, с. 113-114].

Отже, ідеї неосоціал-дарвінізму проповідують елітаристські погляди на освіту. Щодо проблем школи і виховання ця течія представлена тестологією, „генетичним елітизмом” [151]. „Нерівність здібностей виявляється у дітей в ранньому дитинстві, – заявляє прихильник теорії генетичної детермінації інтелекту, французький педагог Ж. Капель, – і хоча можна до нескінченності дискутувати про роль спадковості і середовища, але неможливо всерйоз заперечувати величезне значення генетичного чинника” [423, с. 220]. На думку Ж. Капеля, лише частина дітей (від 25 до 40%) наділені так званим концептуальним складом розуму, що дає можливість успішно засвоїти повний курс середньої школи. Інші ж повинні орієнтуватися на ті напрямки навчання, що мають переважно конкретний характер. А через це повна загальноосвітня середня школа завжди повинна залишатися елітарною, куди слід спрямовувати аж ніяк не більше половини всіх дітей. Для інших же необхідно відкривати освітні шляхи „конкретнішого типу” [151, с.116-117].

Дещо більш помірковану позицію займають англійські дослідники, зокрема Г. Айзенк [3–7], Вудворт та ін., якими у середині ХХ століття було систематизовано методики вимірювання IQ і зроблено висновок на користь переваги спадкового чинника у природі обдарованості [5, с.14-19]. Зокрема, Г. Айзенк у своїх дослідженнях докладно зупиняється на аналізі цих доказів. Далі наводимо його аргументи.

„Перший метод вимірювання базується на тому, що в ідентичних (монозиготних, МЗ) близнюків гени збігаються на 100 %, тобто стосовно спадковості вони цілком ідентичні. Тому всі відмінності в IQ визначаються впливом середовища. При вимірюванні IQ ідентичних близнюків, які були розлучені при народженні чи немовлятами і виховувалися окремо, отримуємо дуже близькі величини. Виявляється, що природа більш ніж удвічі могутніша від виховання.

Другий метод. Монозиготні близнюки – не єдиний вид близнюків. Бувають дизиготні близнюки (ДЗ), у яких спадковість збігається лише на 50 %. Якщо спадковість є важливою, як ми вважаємо, то МЗ близнюки мають бути ближчими щодо IQ, ніж ДЗ близнюки, і це справді так.

Третій метод. Беруться діти, усиновлені при народженні, їх тестують на IQ у підлітковому віці. Потім можна порівняти їхні IQ з IQ їхніх біологічних батьків (тих, хто передав їм свої гени) і названих батьків (тих, хто забезпечив їм середовище). Результати показали, що IQ дітей є набагато ближчими до IQ їхніх біологічних батьків, а схожість з IQ названих батьків з роками стає меншою. Це ще один переконливий факт на користь спадковості.

Четвертий метод полягає у вивченні схожості IQ близьких родичів. З погляду генетики ступінь біологічної спорідненості співвідносна зі ступенем близькості показників IQ. Діти одних батьків (брати та сестри) мають бути настільки схожими одне з одним, як батько чи мати з сином та дочкою. Двоюродні брати чи сестри мають менше схожості й так далі. Дослідження показали, що прогнози, які базуються на генетичній гіпотезі, дуже точно підтверджуються: чим тіснішими є біологічні зв'язки, тим більше схожості у IQ.

П'ятий та шостий методи тісно пов'язані між собою: за своєю сутністю вони є різновидами одного і того ж методу. Коли батьки пов'язані кровною спорідненістю, як у випадку шлюбу між двоюрідними братами і сестрами, можна спостерігати тенденцію „інбридинг-депресії”, що викликана наявністю „поганих” алелів

(за Менделем, аллелями називають різні форми одного й того ж гена, розташовані в ідентичних точках гомологічних (парних) хромосом). Це має призводити до зниження IQ у дітей, що „потерпіли” від вказаного генного дефекту. Протилежне явище, „гетерозис”, спостерігається тоді, коли батьки належать до двох різних рас, наприклад, кавказької та східної. У цьому випадку можна прогнозувати покращення IQ, що іноді називається явищем „вищості гібридів”. Саме це й спостерігається насправді.

Сьомий метод базується на змінах у навколишньому середовищі. Якщо середовище (точніше, відмінності у середовищі) є важливим у продукуванні відмінностей у IQ, то, зменшивши ці відмінності до мінімуму, ми тим самим мінімізували б відмінності в IQ у дітей, вихованих у цьому середовищі. Іншими словами, всі діти мусили б мати близькі показники IQ. Були проведені дослідження двох типів з вивчення таких показників середовища. У першому обстежували дітей, які потрапили до сирітського притулку у ранньому віці. Всі вони росли в однакових умовах; однакове для всіх харчування, одні й ті ж учителі, все однакове. Незважаючи на це, відмінності в IQ у цій групі навряд чи були меншими, ніж за межами притулку. У другій групі обстеження досліджували дітей, вихованих поблизу Варшави за часів соціалістичного будівництва. Обстежувані сім'ї жили приблизно в однакових будинках, батьки мали однакові зарплати, а діти ходили до однакових шкіл, влада ж цілеспрямовано насаджувала таку „рівність”. І в цьому випадку відмінності в IQ залишалися настільки ж значними, як і в західному світі.

Останній метод – особливо важливий. На Рис. 1.2 показано, як пересічні люди розуміють успадкування інтелекту: здібні батьки мають здібних дітей, нездібні – нездібних, „середні” батьки – „середніх” дітей. Це зумовлює кастовість суспільства, в якому майбутнє кожної дитини зумовлене від самого початку. Але гени працюють не так. Генетика вчить, що реально відбувається регресія до середнього: діти здібних батьків загалом здібні, але не такі здібні, як їхні батьки, а діти нездібних батьків теж не дуже здібні, але менше, ніж їхні батьки.

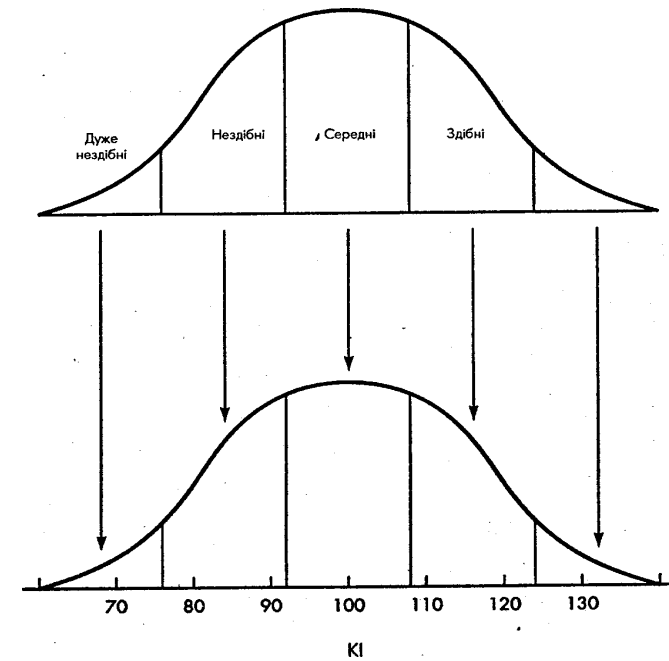


Рис. 1.2. Розуміння пересічними людьми механізму успадкування інтелекту

На Рис. 1.3 показано те, що відбувається насправді. Якщо у сім'ї є кілька дітей, то вони можуть суттєво відрізнитися за інтелектом. З усіх дітей дуже здібних батьків одне може бути дуже здібним, двос – здібними, і одне – із „середніми” здібностями.

Гени комбінуються при кожному заплідненні, тому діти одних батьків можуть відрізнитися стосовно IQ. Регресії до „середнього” протистоять розкид показників у дітей „середніх” батьків; такі діти можуть бути дуже здібними, іноді – дуже нездібними, але загалом мають IQ між 90 та 110.

Регресію до „середнього”, яку передбачає генетична теорія, створює соціальне усталене суспільство зі здібними людьми, які підіймаються соціальними сходинками, а також нездібними, які

опускаються вниз. Це справедливо навіть для однієї сім'ї, де умови середовища досить схожі для всіх дітей. Соціально-економічний успіх є функцією IQ.

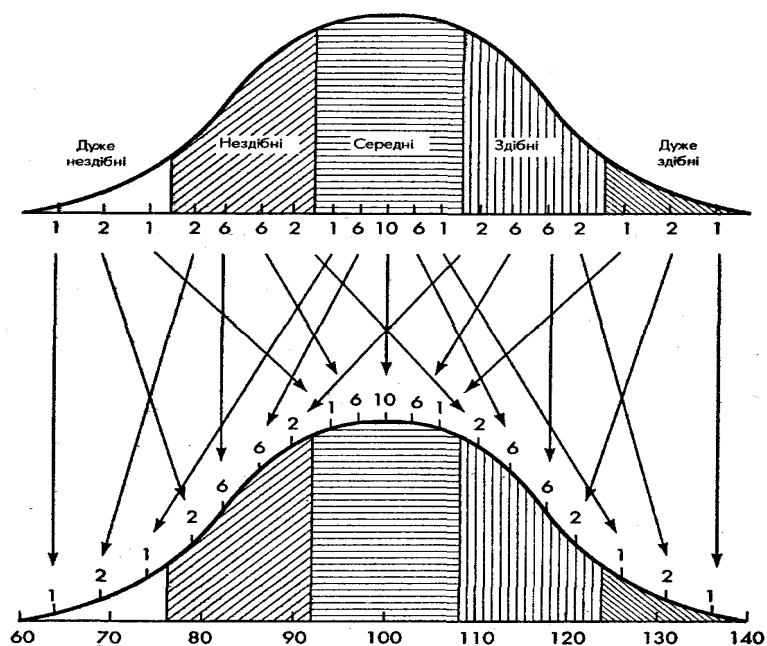


Рис.1.3. Успадкування інтелекту – регресія до середнього

Отже, Г. Айзенк робить висновок, що генетика не створює кастової системи, регресія до „середнього” забезпечує соціальну мобільність, що є визначальною рисою сучасного капіталістичного суспільства. Найпереконливішим з усіх перерахованих доказів щодо важливості генетичних чинників у відтворенні відмінностей в IQ, на думку Г. Айзенка, є близькість кількісних величин стосовно природи та виховання. У сучасному західному суспільстві впевнені, що 70 % відмінностей залежать від генетичних причин і 30 % – від різних чинників середовища. Однак оцінка спадковості

завжди робиться стосовно групи людей, і її не можна переносити на оцінку окремого індивіда [5].

Отже, однією із найдавніших і в той же час найживучіших теорій походження обдарованості є теорія спадкової зумовленості здібностей, обдарувань, таланту та геніальності людини.

Психо-генетичний підхід. Час від часу з'являлися й інші теорії, спрямовані на з'ясування природи обдарованості. Так, на думку Ц. Ломброзо, геніальна і талановита особистість дуже нагадує психічно хвору людину. Саме тому автор стверджує, що обдарованість – це вихід за межі норми, адже така особистість випадає із ряду звичайних людей. Однак теорію Ц. Ломброзо можна вважати спробою дискредитувати талант, адже автор ототожнював геніальність з безумством, позбавляючи її будь-якого змісту. Подібні думки висловлював і видатний німецький філософ І. Кант. Аналізуючи ранні прояви розумової обдарованості у своїй праці „Антропологія”, він писав, що „передчасно розвинений ефемерний розум вундеркінда – це відхилення природи від своїх правил, це раритет кабінетів природонаукових колекцій”.

Таємниці геніальності були предметом багаторічних досліджень видатних радянських генетиків М. Кольцова та В. Ефроїмсона. Спираючись на історичні дані, доктор біологічних наук, професор Володимир Павлович Ефроїмсон, якого за боротьбу з „лисенківщиною” двічі було незаконно репресовано, досліджував захворювання геніїв. У своїх дослідженнях В. Ефроїмсон зіткнувся із фактом існування певних біологічних чинників, стимулів, своєрідних „допінгів” геніальності. Це деякі спадкові захворювання, які серед людей високо обдарованих зустрічаються значно частіше, ніж звичайно. Вони були названі дослідником „стигмами геніальності”. Деякі з них досить добре вивчені – настільки добре, що можна говорити про механізм їхньої дії, тобто про те, яким чином та чи інша спадкова недуга може підвищувати творчу віддачу її власника. Механізм дії інших ще не до кінця вивчений. Зупинимося на їх характеристиці [158].

1. У геніїв у десятки разів частіше, ніж у нормальних людей, зустрічається спадково закріплений *підвищений рівень сечової кислоти у крові*. У своєму клінічному, хворобливому прояві підвищений рівень уратів (солей сечової кислоти) призводить до подагри. Сечова кислота за своєю хімічною природою дуже близька до таких відомих стимуляторів розумової діяльності, як кофеїн і теобромін (уміщується в чаї й каві). Окрім того, сечова кислота відсутня у крові майже всіх ссавців, тому що розщеплюється специфічним ферментом – уриказою. Однак у людини уриказа або відсутня взагалі, або її дуже мало, і у зв'язку з цим вміст сечової кислоти може бути досить високим. Можна припустити, що зі зникненням урикази в приматів пов'язаний істотний етап в еволюції людини. *Накопичення сечової кислоти у крові стимулює мозкову діяльність*.

Організм у нормі містить близько одного грама сечової кислоти. В організмі подагрика її утримується 20-30 грамів. Природно, що настільки різке перевищення вмісту могутнього біостимулятора мозкової активності не може не відбитися на поведінці, способі дій людини.

Частота подагри серед чоловічого літнього населення у країнах з достатнім споживанням м'яса й алкоголю визначається як 0,3% (тобто на кожну тисячу чоловік – три подагрики). Від подагри страждали Х. Колумб, Т. Мор, М. Монтень, Ф. Бекон, Мікеланджело, Рубенс, Рембрандт, Г. Мопассан, Стендаль, Ренуар, Б. Годунов, Іван III, Петро I, Карл XII, І. Тургенєв, Л. Бетховен й інші.

2. Надзвичайно рідкісний *синдром Марфана, або “синдром Авраама Лінкольна”*, що зустрічається один раз на тисячі або навіть десятки тисяч людей. Серед чотирьохсот досліджених В. Ефроїмсоном геніїв ним відрізнялися щонайменше п'ятеро.

Один з найвидатніших президентів США Авраам Лінкольн, його надзвичайно розумна мати і три її сини страждали своєрідною спадковою формою диспропорційного гігантизму – синдромом Марфана. Для цього синдрому характерні дуже довгі, тонкі кінцівки при відносно короткому сухорлявому тілі; довгі, тонкі, що легко відгинаються назад, пальці рук; дуже великі кисті рук і

стопи, аневризми аорти й посилені викиди катехоламінів – гормонів надниркової залози (адреналін, норадреналін, деякі інші). Катехоламіни беруть участь в обміні речовин і пристосувальних реакціях організму. Особливо могутній їх викид відбувається під час стресів – сильній психічній та фізичній напрузі, що дозволяє організму досягати величезного рівня фізичних і психічних навантажень.

Під час стресу відбувається одномоментний викид адреналіну в кров, при синдромі ж Марфана кількість катехоламінів у крові підвищена постійно. І талановиті, обдаровані власники синдрому Марфана відрізняються величезною енергією і здатністю до напруженої, тривалої інтелектуальної праці.

Цей синдром характерний для дуже сухорлявого Ганса Християна Андерсена, К. Чуковського і його чудово обдарованої дочки – Лідії Корніївни, Вільгельма Кюхельбекера, який став відомим письменником і видавцем ще до 27 років і відрізнявся при цьому запеклою хоробрістю, Шарля де Голля та інших.

3. **Синдром Морриса, або “синдром Жанни д'Арк”**, а також близький до нього за механізмом біологічної дії підвищений вміст статевих гормонів – андрогенів (гіперандрогенія). Притаманний струнким сильним людям (частіше жінкам), які часто бувають безплідними, проте відрізняються могутньою розумовою енергією, фізичною витривалістю й силою, рідкісною працездатністю. У них підвищено вміст чоловічих статевих гормонів – андрогенів, що призводить до значної сексуальності.

Думки спеціалістів у галузі сексології та сексопатології інституту психіатрії АН РФ стосовно зв'язку між сексуальністю й геніальністю не однозначні. Деякі заперечують наявність будь-якого зв'язку. Інші ж, навпаки, впевнені у безпосередньому впливі, стверджуючи, що імпотенція І. Канта, Л. Бетховена, І. Ньютона – не виняток із правил: просто *сексуальна енергія цих геніїв перетворилася на творчу*. В. Ефроїмсон називає й сексуально суперактивних геніїв, таких, як Ю. Цезар, Рафаель, Петро І, Д. Байрон, О. Пушкін, О. Бальзак, Г. Гейне, А. Ейнштейн.

4. Багатьох генії відрізняє **циклотимія** – легка форма маніакально-депресивного синдрому з регулярним чергуванням різких змін настрою. У звичайних людей гіпоманіакальна депресія зустрічається у чотирьох на тисячу, у геніїв – у 10 разів частіше. Механізм дії цього чинника не зовсім зрозумілий, але це пов'язано із загальними труднощами вивчення протікання психічних процесів у людини. Добре відомо, що серед психічних захворювань одним з найпоширеніших є маніакально-депресивний психоз. Менш відомо, що, крім хвороби, яка позначається цими термінами, існує особливий тип конституції, що прийнято називати циклотимією. Циклотиміки характеризуються більш-менш регулярним чергуванням різних фаз настрою, фізичного і психічного тону. Фази підйому, енергійної діяльності, оптимізму і віри у свої сили можуть змінюватися фазами зниження загального тону, зниженою активністю, деякою розслабленістю, погіршенням настрою, песимізмом („То возносящийся, ликуя, до небес, то опечаленный смертельно” – Гете).

Першу фазу можна назвати гіпоманіакальною („гіпо” – знижене), тобто не хворобливою, але все-таки дуже характерною. Другу фазу – пасивною, з деякими елементами депресії. У гіпоманіакальній фазі у багатьох художників, письменників, винахідників ідеї народжуються одна за одною з надзвичайною швидкістю. Часто саме в цій фазі відбуваються значні відкриття, досягаються істотні творчі успіхи. Цим гіпоманіакальний стан принципово відрізняється від маніакальної фази справжнього психозу, що звичайно не продуктивна. У циклотиміків у періоди пасивності можуть іноді розвиватися досить важкі стани, що іноді навіть доводять до думки про самогубство, до переживання власного безсилля. Вчені припускають, що ця особливість пов'язана з активністю правої (творчої, емоційно-образної, інтуїтивної) півкулі головного мозку людини.

Працездатність у циклотиміків, як правило, знижується навесні і підвищується восени. Не любив весну і О. Пушкін („Весну я не люблю. Весной я болен”, – писав він). Із родоводу Пушкіна (за лінією матері) видно, що його прадід – дуже талановитий, працездатний Ганнібал – страждав на різкі зміни настрою і надмірну

афективність. Дід поета, Осип Ганнібал і три його племінники були яскравими циклотиміками, мати Пушкіна також відрізнялася афективністю. Прадід Пушкіна (за лінією батька) задушив під час нападу безумства свою дружину. Дід поета, підозрюючи свою дружину у зраді, покінчив з імовірним суперником – учителем-французом, а жінку заморив голодом. Дядько Пушкіна також був типовим циклотиміком.

Типовими циклотиміками були і такі далекі родичі Пушкіна, як Л. Толстой та М. Гоголь. У Льва Толстого з 28 річного віку спостерігалися спади тривалістю два-три роки, іноді навіть п'ять-сім років, коли він страждав від апатії й відчаю. М.В. Гоголь від 20 до 32 років весною й літом перебував у тяжкій депресії, результатом якої стало спалення ним другої частини „Мертвих душ” і передчасна смерть самого письменника. До циклотимічного маніакального типу швидше за все належав і З. Фройд. До хворобливого ступеня ці стани були притаманні Дизелю, Сен-Симону, І. Канту, Ч. Діккенсу, Е. Хемінгуею. Документально доведено наявність гіпоманіакальної депресії у Ван Гога, К. Линнея, М. Лютера, Шума-на. Ф. Ніцше останні 10 років свого життя перебував у психіатричній лікарні. Закінчив життя у „жовтому будинку” і Врубель, який створив свої найкращі твори, перебуваючи саме там. Іпохондричним синдромом страждав Еразм Роттердамський.

Очевидно, всі ці захворювання стимулювали у геніїв використання мозку „на повну силу”, звичайна ж людина „експлуатує” лише 10% своїх мозкових клітин [158, с. 62].

5. І, нарешті, п'ята „стигма геніальності” – *велике або навіть величезне за висотою чоло*, яке, можливо, є зовнішнім проявом певних особливостей морфології мозку, що призводить до збільшення лобного відділу великого мозку і відіграє роль стимулюючого чинника у процесі розвитку інтелекту та творчих здібностей. Те, що високочолі особистості серед геніїв зустрічаються набагато частіше, ніж серед звичайних людей, – це безумовний факт. У свій час обґрунтувати це явище намагався австрійський лікар та анатом Франц Галль, який не тільки назвав великий мозок органом інте-

лектуальних якостей душі, а й поділив його на частини, які відповідають, на його думку, за окремі відчуття й психічні функції, такі як щедрість, гостроту розуму, мовлення, любов до дітей, гордість, мудрість, різні емоції та покликання [343, с. 93] Однак міркування Ф. Галля були надто прямолінійними: він склав перелік із 27 основних здібностей і кожну з них пов'язав з відповідною ділянкою великого мозку. Далі він розмірковував таким чином: якщо у людини розвинена така здібність, то відповідно має бути розвинутою визначена ділянка мозку, яка, у свою чергу, впливає на відповідну ділянку черепної коробки, призводячи до виникнення у цьому місці „шишок” та „бугрів” здібностей. Ф. Галль навіть склав карту здібностей, вважаючи, що отримав надійний інструмент для їх діагностики. Вчення Ф. Галля про локалізацію „здібностей” – френологія – набуло шаленої популярності і на довгі десятиліття оволоділо розумами його сучасників [34, с. 35].

Тільки через півтора століття стало зрозумілим, у чому ж помилявся Ф. Галль. Справа в тому, що в ролі одиничних здібностей учений розглядав психічні утворення, у формуванні яких бере участь велика кількість більш часткових психічних функцій, які, у свою чергу, формуються за участю ще простіших психічних операцій. Деякі з названих Ф. Галлем „здібностей”, скажімо, мовлення, розглядаються сьогодні як найвищі психічні функції людини, здійснення яких стає можливим лише за умови виконання безлічі часткових операцій. Усі ці часткові операції локалізовані у визначених ділянках кори. Вони (наприклад, розрізнення фонем) можуть ставати складовою частиною під час цілісних психічних актів, створюючи тимчасову функціональну систему, що відповідає психічній функції більш високого порядку, наприклад, письму. Ті ж елементи можуть бути складовою частиною й інших функціональних систем.

Деякі виділені Ф. Галлем „здібності” є результатом діяльності всього мозку як єдиного цілого: хитрість, дружба, злодійство тощо [34, с. 34-35].

Спираючись на дослідження В. Ефроїмсона, англійські генетики зробили ряд висновків [163, с. 118-119]:

- ✓ Недостатньо бути учнем Аристотеля і потерпати від по-

дагри, щоб стати Олександром Македонським. Необхідно успадкувати від батька й матері, від діда чи бабусі ще й своєрідний **комплекс обдарувань**.

✓ Недостатньо, щоб дитина була ситою і перебувала під впливом вражень. Необхідно, щоб ці враження **збудили** у кожній конкретній дитині **саме їй** притаманні особливості й сформуvalи **ціннісну шкалу, моральні установки**.

✓ Недостатньо усвідомлювати, що внутрішні, вроджені особливості типу подагричності збільшують шанси щодо прояву геніальності у 50 і навіть 100 разів. Необхідно пам'ятати, що простим пересічним людям для того, щоб стати геніями, не вистачає „всього лише” тієї могутньої цілеспрямованості, що характеризує хворого подагрою. А це означає, що, якщо обдарована людина використовує на повну потужність потенціал свого інтелекту, вона може стати талантом і навіть генієм.

✓ Якщо джерелом геніальності є в одних випадках обдарованість, багаторазово посилена біохімічним стимулом – гіперурікемією, в інших – обдарованість, посилена підвищеним вмістом андрогенів, витривалістю, фізичною силою, а також обдарованість, підтримана катехоламінами чи іншими „допінгами”, то необхідно дуже серйозно підійти до вивчення цих стимулюючих механізмів. І цим має займатися нова наука – „генієлогія” (про створення якої у свій час зауважував В. Ефроїмсон), яка розглядатиме геніальність не як Божий дар, а як природний феномен, вивчати який і можна, і необхідно. Адже генії не постраждають від того, що сам феномен геніальності „опустять на землю”. Зрозуміти і пояснити цей феномен важливо хоча б для того, щоб не розкидати дар природи на вітер. Генії одиничні, таланти зустрічаються набагато частіше, однак закони формування й одних й інших, швидше за все, мають багато спільного. І їх слід вивчати.

✓ І, нарешті, необхідно пам'ятати, що потенційні таланти і генії дуже рано гинуть, своєчасно не впізнані, оскільки їм не прищеплено смаку до найперспективнішого особисто для них виду діяльності і не спрямовано їх туди, де вони могли б повністю реа-

лізуватися. Отже, найголовнішим джерелом появи геніїв має вважатися не Божя воля, а *революція в освіті та вихованні*.

Дослідження В. Ефрoїмсона стосовно захворювань геніальних людей виявилось настільки продуктивним і цікавим, що навіть дозволило англійським генетикам у 2000 році при розшифровці генома людини нібито виявити „ген геніальності”, що зумовлює вроджену активність особистості впродовж життя. В. Ефрoїмсон у свій час висловив думку, що геніїв народжується значно більше, ніж здатних реалізувати свою геніальність у практичній діяльності. Адже для цього необхідно *збігання багатьох чинників*: наявність батьків, здатних розпізнати геніальність у своїй дитині і створити умови для її самореалізації; особистісні якості; культурне оточення та відповідна освіта. Виключне значення має і *зустріч із „Своїм учителем”*, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості.

Носієм же „гена геніальності” є кожна клітина нашого організму. Це показник вищих енергопотенційних можливостей, що забезпечують вищу продуктивність людини у створенні соціально значущих продуктів для всього людства та визнання за життя чи після смерті. Однак кожна людина народжується із своїм енергопотенціалом, кожен її орган, як підсистема цілісного організму, випромінює свою енергію [163, с. 118-119]. І визначальне місце у всій цій системі займає мозок людини.

Отже, ми підійшли до обґрунтування наступного підходу у розумінні природи обдарованості – фізіологічного.

Фізіологічний підхід. З позицій цього підходу обдарованість розглядається як прояв природних можливостей організму людини (задатків), що значно перевищують середній рівень, матеріальною основою яких є особливості будови та функціональні властивості головного мозку й окремих його аналізаторів.

Фундаментальні наукові дослідження біологічних основ обдарованості людини стали предметом анатомії, фізіології, генетики, біохімії тільки в останні 40 років XX століття [405, с. 73-84].

У результаті численних досліджень доведено, що здібності

людини зумовлені однаково як спадковістю, так і вихованням. Індивідуальні особливості в будові й функціональних можливостях головного мозку і сенсорних систем успадковуються й зумовлюють ті їхні властивості, які є необхідною передумовою для розвитку здібностей та схильностей людини.

Тривалий час панувала думка, що всі люди народжуються з однаковими задатками і тільки виховання та суспільство робить людину талановитою чи бездарною. У результаті досліджень з фізіології, генетики, біохімії встановлено значну залежність від спадковості не тільки соматичних (колір очей, волосся, зріст, статура), а й психофізіологічних якостей людини, тобто розміри нервових центрів кори великого мозку і підкіркових структур, які відповідають за пам'ять, увагу та інші психічні якості, неоднакові у різних людей. Тому неоднакові й функціональні можливості організмів цих людей.

„Геній – це найвища здібність концентрувати увагу на предметі вивчення”.

І. Павлов

Фізіологи, лікарі-невропатологи вже давно зробили висновок, що у виконанні певних функцій організму переважає права або ліва півкулі великого мозку.

Це явище назвали функціональною асиметрією великого мозку, вважаючи, що анатомічно вони абсолютно однакові, тобто симетричні. Явище функціональної асиметрії півкуль великого мозку було описане ще видатним фізіологом І. Павловим на початку ХХ століття, який поділив людей на три типи: художній, мисленнєвий та середній. Звідси і поняття „фізики” та „лірики”.

Дослідженнями останніх десятиліть з'ясовано, що між правою і лівою півкулями є незначна різниця в анатомічній і гістологічній будові. Тому доцільніше говорити не про асиметрію півкуль великого мозку, а про їхню функціональну спеціалізацію, яка проявляється і в психічній діяльності людини. Залежить функціональна спеціалізація насамперед від особливостей півкуль великого

мозку.

Ліва півкуля керує процесами, в яких використовуються числові величини, логічні ланцюги, послідовно відстежуються й аналізуються факти і події. Права ж півкуля оперує образами, містить просторові й часові цілісні картини. Для лівої півкулі характерна вербальна, дискретна форма „запису” вихідної й кінцевої інформації, а також, можливо, проміжних результатів переробки однієї в іншу. У правій півкулі образи, що виникають й зникають, мовчазні і неперервні [175, с. 31].

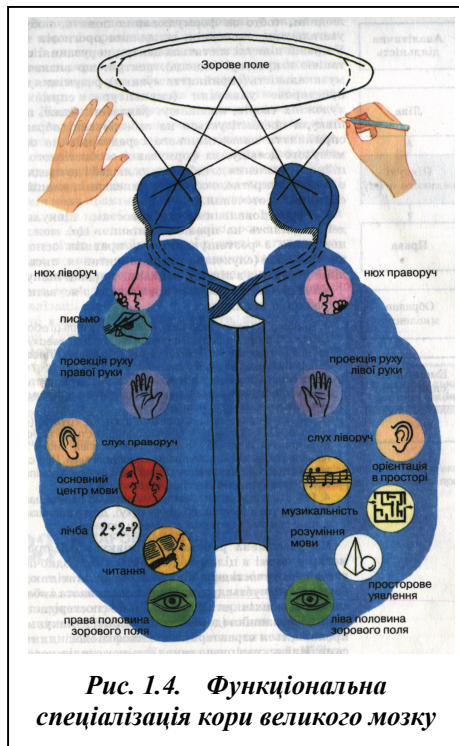


Рис. 1.4. Функціональна спеціалізація кори великого мозку

На Рис. 1.4 показано, що в лівій півкулі розташовані центри керування письмовою мовою (письмом), рухами правої руки, основний центр мови (лінгвістичні здібності), лічби (математичні здібності, логіка, наука), читання. Таким чином, ліва півкуля більш пристосована до аналітичної діяльності і відповідає за логічне мислення людини, тобто за формулювання понять, побудову узагальнень, висновків, складання прогнозів тощо. У правій півкулі містяться центри керування орієнтацією в просторі (танок), центри, що визначають музикальність (сприйняття музики), розуміння мови, просторове уявлення (скульптура, сприйняття художніх творів, живопису, фантазія).

Отже, права півкуля спеціалізується на забезпеченні образного сприйняття навколишнього середовища на основі минулого досвіду, на формуванні особистісного емоційного ставлення до себе, інших лю-

дей і до предметів; є базою конкретного образного мислення, емоційного сприйняття оточення.

За функціональними особливостями півкуль людей поділяють на правшів і лівшів. Це, можливо, пов'язано з розташуванням у правшів основних центрів мови (слуховий, руховий, читання, письма) у лівій півкулі, а в лівшів, навпаки, у правій півкулі [405, с. 73-84].

За допомогою простих вправ можна з'ясувати, хто є правша, а хто лівша:

1. Швидко, не замислюючись, переплетіть пальці обох рук. Скільки б разів не повторювалася ця спроба, зверху буде великий палець тієї самої руки, зазвичай, провідної (правої у правшів і лівої у лівшів).

2. Змініть положення переплечених пальців на протилежне. Така операція вимагає деякої підготовки (обдумування) і викличе відчуття незручності.

3. Не замислюючись, схрестіть руки на грудях («поза Наполеона»). Зазвичай у правші права кисть лягає на ліве передпліччя першою і зверху, ліва ж кисть лягає пізніше і виявляється під правим передпліччям. При спробі виконати цю вправу навпаки, вона здійснюється повільніше і супроводжується відчуттям незручності.

4. Почніть аплодувати. При цьому активно переміщується провідна рука (вдаряє об другу руку), друга залишається в тому самому положенні або менш активна.

Діяльність мозку у нормі в цілому відбувається при одночасній узгодженій участі двох півкуль. Обидві півкулі досліджують кожну проблему спільно, намагаються обробити будь-яку інформацію, адже дізнаються про нове завдання вони одночасно. У результаті такої роботи забезпечується функціональна повнота і збалансованість психічних процесів. Проте спостерігається і явне переважання (домінування) однієї з півкуль, яке проявляється характерними психофізіологічними рисами. Найяскравіше це виявля-

ється у стилі мислення. Ліва півкуля забезпечує логічне мислення, права – конкретно образне мислення. Це означає, що кожна півкуля може самостійно забезпечити аналіз інформації, але тільки певної спрямованості.

Мовні сигнали (звукові та письмові) сприймають слухові нервові центри, розташовані у скроневій частці кори, і зорові нервові центри, що містяться у тім'яній частці кори. Завдяки внутрішньокірковим зв'язкам ці нервові центри утворюють єдину функціональну систему, яка забезпечує сприйняття й аналіз різних форм мовних сигналів та їхнє звукове відтворення. Лінгвістичні здібності визначаються переважно лівою півкулею. Про це свідчать експериментальні та клінічні дані, які накопичувалися у науці ще з середини XIX століття. Так, французький лікар Поль Брока, який в юні роки працював прозектором, одним із перших розпочав активні спостереження за діяльністю людського мозку. У клініці Брока знаходилися на лікуванні два хворих із якимись захворюваннями ніг. Окрім цієї основної хвороби, обидва пацієнти вже багато років страждали на порушення у мовленнєвому апараті. Практично вони не могли вимовити жодного слова. Причина подібних захворювань була тоді зовсім невідомою, і лікувати цих хворих навіть і не намагалися. Обидва пацієнти померли у цій же клініці, і вже під час анатомічного дослідження з'ясувалося, що у них були пошкоджені однакові ділянки лівої півкулі мозку. Брока був здивований і спробував розібратися у цьому питанні. Вивчивши ще шість подібних випадків, він зрозумів, що людським мовленням одноосібно керують скроневі долі лівої півкулі.

До П. Брока жоден з лікарів не звертав уваги на те, що параліч правої руки дуже часто супроводжується порушеннями мовлення, а от при паралічах лівих кінцівок мовлення, як правило, не страждає. Можливо, такий збіг симптомів і помічали, проте знайти їм пояснення при тому рівні розвитку знань про роботу мозку не могли. Тому на ці факти ніхто не звернув серйозної уваги. Знадобилася масштабна дискусія про локалізацію функцій у мозку, щоб зрозуміти їх значення. Отже, П. Брока зробив відразу три значних відкриття: віднайшов мозковий центр, що керує мовленням; довів, що у мозку існує чітка локалізація функцій; з'ясував, що півкулі

людського мозку функціонально асиметричні і ліва півкуля виконує важливіші обов'язки, ніж права [343, с. 94-95].

Так, у деяких клінічних випадках, коли, наприклад, вся півкуля вражена пухлиною, хірурги вимушені видаляти кору всієї півкулі. У дорослих людей після видалення кори правої півкулі функція мови практично не порушується. Якщо ж видалена кора лівої півкулі, то мова втрачається назавжди. Але якщо таку операцію проводили на маленьких дітях, то майже ніякої різниці в ступені оволодіння мовою у цих дітей порівняно із здоровими немає. Тому припускають, що саме навчання мови відіграє роль пускового механізму для нормальної спеціалізації півкуль.

Психологи стверджують, що саме ліва півкуля людського мозку має набагато більше стимулів і можливостей для розвитку, ніж права. Пояснюється це дуже просто: кожного дня людина частіше стикається з необхідністю використовувати для спілкування й обміну інформацією мову, записи, постійно аналізувати події, факти, робити висновки і здійснювати вчинки. Людина приречена постійно отримувати, обробляти і обмінювати дискретну інформацію. Ця необхідність „включає” головним чином ліву, логічну півкулю. Права півкуля помітно розвивається лише у тих, хто інтенсивно займається творчою діяльністю, адже при цьому необхідно мислити цілісно, образно, використовувати підсвідомість, інтуїцію, осяяння. Права частина мозку відповідає за художні, музичні й, певною мірою, математичні здібності (пов'язані з діяльністю на дуже високих рівнях абстрагування, де потрібно оперувати цілісними структурами) [175, с. 32].

Узагальнені уявлення про функції лівої та правої півкуль головного мозку людини наведені у таблиці 1.1.

У цілому ж функціональність мозку полягає у спільній діяльності лівої та правої півкуль. Стосовно талановитості це так звані всебічно обдаровані люди типу Леонардо да Вінчі, І. Франка (вчений, поет, письменник, громадський діяч). Або ж це високо розвинена діяльність лівої півкулі (філософи, математики –

Е. Ціолковський), чи правої (художники, музиканти – І. Левітан, У. Дісней). Вчені впевнені, що функціональна асиметрія півкуль, тобто способу переробки інформації і способу мислення, притаманна майже 21% дітей [170, с. 29].

Таблиця 1.1

Функціональні особливості півкуль головного мозку

<i>Ліва півкуля</i>	<i>Права півкуля</i>
Одночасно опрацьовується лише один фрагмент інформації	Охоплює одночасно великий масив інформації, сприймаючи його цілісно
Інформація опрацьовується послідовно, лінійно	Вивчаються образи – інтегральні характеристики цілісної системи
Інформація чітко структурується, має окреслені межі	Інформаційні масиви розмиті, нечіткі у „просторі й часі”
Інформація фіксується за допомогою словесного чи письмового коду	Образи візуалізуються, дискретно зафіксувати інформацію практично неможливо
Аналіз інформації відбувається послідовно	Вивчення понять, образів за загальними рисами, в цілому
Перехід від однієї думки до іншої відбувається за логічним ланцюгом, покомпонентно	Рух від образу до образу інтуїтивний, підсвідомий, завершується їх синтезом
Рух від одного рівня абстракції до іншого, більш високого	Перехід від однієї системи образів до іншої невмотивований явно, містить різні рівні абстракції
Інформація записується у вигляді узагальнюючих понять, категорій при використанні високого рівня абстрагування	Оперування відчуттями, внутрішніми уподобаннями, в яких змішується інформація різного типу
Логіка, Розсудливість, Су-	Безсистемність, Цілісність,

дження, Аналіз	Інтуїція, Синтез
Пам'ять на імена	Пам'ять на обличчя
Вчені, письменники	Художники, музиканти

[175, с. 32-33].

Реалізація здібностей залежить від умов середовища, навчання і виховання. Окремі конкретні психофізіологічні показники зумовлені лише спадково. У результаті досліджень з генетики поведінки встановлено, що середній рівень успадкування специфічних розумових здібностей становить 50%. Найчастіше успадковується здатність до просторових уявлень, тобто художні, конструкторські здібності. Здатність до запам'ятовування хоч і успадковується, але її необхідно постійно розвивати. Зовсім нездібних людей не буває. Важливо вчасно виявити здібності й розвинути їх. Проте які б великі здібності не мала людина, без постійної праці вони не реалізуються [405, с. 73-84].

Концепція мозку, що складається з двох половин-півкуль, в основному оформилася на початку 70-х років XX століття. Окреме місце займає теорія еволюціонуючого мозку, який має три складові, – триєдина модель (П. Мак-Клін). За цією теорією найнижчий рівень мозку визначає найпростіші навички виживання особи, середній пов'язаний з емоційною сферою, а мозок вищого рівня оперує структурами та абстракціями.

Сучасна теорія навчання, заснована на використанні різноманітних методик розвитку мислення, ґрунтується на холістичних (цілісних) уявленнях про мозок як про цілісну систему, яка завжди буває більшою за просту суму окремих підсистем [175, с.32].

Теорія здібностей (Б. Теплов). Термін „здібності” давно й широко використовується у науковій термінології, однак дослідники неоднозначно підходять до розуміння його сутності. Найбільш широке і давнє визначення здібностей трактує їх як властивості душі людини, які необхідно розуміти як сукупність психічних процесів і станів. У психології XVIII-XIX ст. здібності розуміли як високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань,

умінь і навичок, які забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Сьогодні більшість дослідників вважають, що здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, однак забезпечують їх швидке набування, закріплення й ефективне використання у практичній діяльності [102].

У розробку цієї проблеми суттєвий внесок зробили радянські дослідники Б. Ананьєв, В. Мясіщев, А. Ковальов, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубінштейн і насамперед Б. Теплов, який захистив докторську дисертацію з психології музичних здібностей у складні часи заборони генетичних досліджень у СРСР (це зумовило панування у тогочасній педагогіці і психології уявлень про людину як про переважно соціальну істоту). Так, Б. Теплов під здібностями розумів індивідуально-психологічні особливості людини, які проявляються у діяльності і є передумовою успішного її виконання. Поняття „здібності” він будував, виходячи з трьох ідей, а саме:

- здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;
- здібностями називають не взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання однієї діяльності або багатьох діяльностей;
- здібності не зводяться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблено у певної людини, а сприяють легкому і швидкому їх набуттю [102].

Б. Теплов заперечував спадковість здібностей. Згідно з його концепцією, вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні й функціональні особливості людини, які створюють певні передумови для розвитку здібностей і називаються задатками. Залежно від сутності задатків формуються внутрішні стимулятори спрямованості людини до певної діяльності; інтереси, пізнавальні потреби, система мотивації, бажання добиватися високих успіхів у конкретній діяльності. Задатками можна пояснити міру розвитку обдарованості (високий, середній, низький), а також предметну орієнтацію обдарованої людини [172, с. 193-202].

Задатки багатозначні, але вони є лише передумовою розвитку здібностей, їх висхідним моментом. Характерним для задатків є те, що вони самі по собі ще ні на що не спрямовані, тобто не ма-

ють якісної визначеності, змістового компонента. Здібності, розвиваючись на основі задатків, зумовлюються, але не визначаються ними. Задатки впливають (але не вирішальним чином) на процес формування і розвиток здібностей, які формуються прижиттєво у процесі діяльності й виховання. Задатки зумовлюють різні шляхи формування здібностей та впливають на рівень досягнень, швидкість розвитку здібностей.

До задатків належать:

- будова і функціонування окремих ділянок кори головного мозку (наявні індивідуальні відмінності в розміщенні клітинних полів у корі півкуль головного мозку людини, а також відзначені індивідуальні особливості у будові клітинних шарів, спостерігаються відмінності у тих відростках, які сполучають одну півкулю з іншою);

- вроджені особливості зорового і слухового аналізаторів (наприклад, у слуховому аналізаторі у внутрішньому вусі є утворення під назвою „улітка”, яке може впливати на відчуття залежно від розміщення своїх складових);

- типологічні особливості нервової системи (залежить швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків, їх міцність, сила зосередження уваги, витривалість нервової системи, розумова працездатність тощо);

- співвідношення двох сигнальних систем (художній тип характеризується відносною перевагою першої сигнальної системи, мислительний тип – перевагою другої сигнальної системи, середній тип – врівноваженістю обох сигнальних систем) [102, с. 286-290].

Концепцію Б. Теплова багато в чому поділяли С. Рубінштейн, Г. Костюк, наголошуючи на зв'язку здібностей з розвитком. С. Рубінштейн вважав, що здібності розвиваються по спіралі: реалізація можливості, яка є здібністю одного рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей вищого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які відкриває реалізація наявних можливостей [326-329].

Б. Ананьєв [12] зазначав, що здібності є виявом творчого розвитку розуму, а не простого нагромадження знань. Як і Б. Теплов, Б. Ананьєв вважав, що здібності розвиваються у діяльності і пов'язані з розвитком особистості. Талант є складним, багатоплановим наслідком активності людської особистості; справжній талант – це й розвинений характер, сильна воля, чітка життєва мета. Важливими є і думки Б.Ананьєва щодо спеціальних і загальних здібностей та обдарованості. Під спеціальними здібностями він розумів продукт розвитку спеціальних видів діяльності, що мають провідне значення у загальному розвитку людини. Продуктом загального розвитку є обдарованість, яку С. Рубінштейн називав „загальною здібністю” [329].

Таким чином, на думку В. Моляка, здібностям властива своєрідна розгалуженість, взаємозв'язок із вродженими задатками. Вони розвиваються у процесі діяльності, переплітаються з низкою особистісних властивостей і особливостей. Тобто варто говорити про здібності як систему (чи підсистему в системі особистості), що поєднується і взаємопов'язана з іншими системами (підсистемами) [223, с. 5-15].

Б. Теплов [373] наголошував на тому, що окремі здібності не просто співіснують незалежно одна від одної. Кожна здібність змінюється, набуває якісно нового характеру залежно від наявності і ступеня розвитку інших здібностей. Отже, окремі здібності ще не забезпечують можливість успішного виконання конкретною людиною тієї чи іншої роботи. Цього можна досягти завдяки обдарованості, яку розуміють як якісне своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху під час тієї або іншої діяльності. Б. Теплов наголошує на тому, що обдарованість слід розглядати насамперед у якісному, а не в кількісному плані: наука має надавати практиці способи аналізу обдарованості людей у різних сферах, а не прийоми її виміру. Головне не в тому, що одні люди більше, а інші менше обдаровані. Набагато важливіше те, що різні люди мають різну якісну обдарованість і різні якісні здібності [223, с. 5-15].

На початку 80-тих років XX століття завдяки зусиллям аме-

риканських психологів Говарда Гарднера (1983), Данієля Гоулмана (1995), Джона Мейєра, Пітера Саловея (2000) та інших виникла і розвинулася *теорія домінуючих здібностей або теорія множинного інтелекту*, присвячена дослідженню множинних здібностей людини і шляхів їх ідентифікації та урахування у навчальному процесі.

Теорія домінуючих здібностей Г. Гарднера [426] – це спроба відійти від традиційних поглядів на природу здібностей та обдарованості. Згідно з традиційним підходом, широко розповсюдженим у західній педагогіці та психології, здібності – це уніфікована здатність до пізнавальної діяльності, яка має вроджений характер. Цю здатність можна вимірювати за допомогою тестів з короткими відповідями.

На думку Г. Гарднера та його прихильників, здібності – це:

- 1) здатність створювати ефективний продукт, який цінується у певній культурі;
- 2) набір умінь, що уможлиблює вирішення людиною проблем, які виникають у житті;
- 3) потенціал для пошуку або розробки розв’язання проблеми, який передбачає оволодіння новими знаннями.

52 провідних психологи опублікували колективне визначення інтелекту. Вони заявили, що популярні тести на IQ не надто досконалий спосіб виміру розумових здібностей, вони швидше відбивають результат навчання та соціальний стан людини. Інтелект – поняття більш багатогранне, воно містить здатність до логічного й абстрактного мислення, сприйняття складних ідей, планування, вирішення проблем, здатність до швидкого навчання на чужому та особистому досвіді.

Американці визначають дев’ять типів інтелекту, кожний з яких, за Г. Гарднером, потребує свого підходу. Автором теорії домінуючих здібностей виділено 9 здібностей або 9 типів інтелекту, однак їх кількість не вважається кінцевою. Отже, на сьогодні виділено:

1. *Вербально-лінгвістичну здібність /інтелект* (verbal-

linguistic intelligence), яка забезпечує добре розвинуті вербальні вміння і чуттєвість до звуків, значень і ритміки слів.

2. *Математично-логічну здібність /інтелект* (mathematical-logical intelligence), що передбачає здатність мислити концептуально та абстрактно, розрізняти логічні або числові зразки.

3. *Музичну здібність /інтелект* (musical intelligence), тобто здатність розрізняти, продукувати і оцінювати ритм, тембр і висоту звуків.

4. *Візуальну здібність /інтелект* (visual-spatial intelligence), яка відбиває здатність мислити образно, візуалізувати точно і абстрактно.

5. *Кінестетичну здібність /інтелект* (bodily-kinesthetic intelligence), що ґрунтується на здатності контролювати рухи свого тіла і майстерно вправлятися з предметами.

6. *Міжособистісну здібність /інтелект* (interpersonal intelligence), тобто здатність розпізнавати і реагувати відповідним чином на настрій, мотивацію і бажання інших.

7. *Внутрішньо-особистісну здібність /інтелект* (intrapersonal intelligence), яка залежить від здатності усвідомлювати свою особистість, бути в гармонії з внутрішніми відчуттями, цінностями, поглядами і процесами мислення.

8. *Натуралістичну здібність /інтелект* (naturalistic intelligence), що передбачає здатність розпізнавати і класифікувати рослини, тварини та інші об'єкти природи.

9. *Екзистенційну здібність /інтелект* (existential intelligence), яка відповідає за чуттєвість і здатність розглядати глибоко питання про існування людини, такі, як смисл життя, чому ми приходимо у цей світ, чому помираємо тощо.

У сучасній психології визначено і 10 здібностей – *емоційну*. Термін „emotional intelligence” з'явився у 1990 році у публікації Джона Мейера і Пітера Саловея. Проте, найбільш поширеною асоціацією з ним є ім'я Даніеля Гоулмана, який зібрав значну кількість інформації про мозок, емоції та поведінку у своїй однойменній книзі „Emotional Intelligence” (1996). Емоційна здібність визначається як здатність засвоювати емоційну інформацію, що перед-

бачає сприйняття, асиміляцію, розуміння й управління емоціями (Mayer and Cobb, 2000) [424].

Відомі й інші спроби віднайти чинники, що впливають на розвиток особистості і пояснюють природу обдарованості, зокрема пошук закономірних зв'язків між

- ⇒ віком батьків і обдарованістю дітей;
- ⇒ сильним і глибоким коханням батьків і талановитістю дітей;
- ⇒ черговістю народження дітей і ступенем їх обдарованості;
- ⇒ рівнем інтелектуального розвитку батьків;
- ⇒ якістю харчування дітей тощо.

І як це не дивно, кожна з цих теорій знаходить для свого підтвердження достатню кількість фактів.

Так, наприклад, Є. Виноградов вивчав залежність рівня обдарованості особистості від впливу місяця її народження. Для цього він вивчив біографії 17102 обдарованих людей. Результати його дослідження показали, що серед людей, народжених узимку, відсоток обдарованих більший, ніж серед людей, народжених улітку. При цьому для особливо обдарованих цей відсоток вищий, ніж для просто обдарованих.

Виявлений астрономами 58-річний сонячний цикл здійснює вплив і на народжуваність обдарованих людей. Максимуми народжуваності талантів припадають на мінімум сонячної активності, і навпаки.

Обдаровані діти народжуються як у молодих, так і в літніх батьків. Спеціалісти в галузі генетики стверджують, що вік матері впливає на стан нервової системи новонароджених. Чим старша мати, тим частіше зустрічаються відхилення від норми – аномалії розвитку.

Якщо частоту вроджених нервових аномалій у дітей, народжених юними мамами (15-19 років), прийняти за одиницю, то при зростанні віку до 31-35 років частота цих аномалій збільшується в

4,3 рази. Якщо ж вік матері на момент народження дитини складає 41-45 років, то і кількість цих аномалій збільшується більше, ніж у 100 разів!

Проте аномалії, викликані цим чинником („вік матері”), передбачають відхилення як в один, так і в інший бік. У цих жінок частіше повинні народжуватися не лише „розумово відсталі”, але й обдаровані діти. Цю обставину частково підтверджують біографічні дані видатних людей. Серед них були діти, народжені „літніми” матерями (Наполеон, Д. Менделєєв та ін.).

Певний час вважалося, що здібності залежать від об'єму мозкової речовини, оскільки у багатьох талановитих та геніальних людей об'єм мозку перевищував звичайну людську норму в 1400 см³ та досягав 1800 см³ (наприклад, у І. Тургенєва). Однак відразу ж знаходилися факти, коли геніальна людина мала мозок лише у 1200 см³ (А. Франс) або навіть жила з однією половиною мозку, як Л. Пастер, у якого після крововиливу в мозок функціонувала лише одна півкуля. Тоді дослідники звернулися до структури клітин головного мозку, особливо його кори, і виявили, що в геніальних людей іноді є відмінності від звичайної структури, але ж які з цих відмінностей мають вирішальне значення, залишилося загадкою [236, с. 258]

Вважалося, також, що талановитою буває частіше перша дитина у сім'ї. І ця теорія мала прибічників, поки на допомогу не прийшла статистика. Із біографічних даних 74 всесвітньо відомих геніальних і талановитих людей було встановлено, що першими дітьми у сім'ї виявилися лише п'ять з них – Мільтон, Леонардо да Вінчі, Г. Гейне, Брамс, А. Рубінштейн. А, наприклад, Франклін був 17-ою дитиною, Д. Менделєєв – 17-ою, І. Мечніков – 16-ою, Шуберт – 13-ою, Д. Вашингтон – 11-ою, Сара Бернар – 11-ою, Карл Вебер – 9-ою, Наполеон – 8-ою, Рубенс – 7-ою [236, с. 258].

У середовищі частини „еліти” розвинених країн користується увагою досить аргументована так звана „дуальна теорія саморозвитку розвитку”, згідно з якою прискорене самовдосконалення уявляється можливим шляхом передачі накопиченого досвіду через чоловіків до їх нащадків за рахунок особливого механізму сперматогенезу. Ця теорія ґрунтується на статистичному аналізі біог-

рафій близько 2000 найвидатніших діячів людства, більшість із яких (близько 90%) народилися від батька зрілого віку. Серед них – Леонардо да Вінчі (25-20, вік батька і матері), Альберт Ейнштейн (32-21), Іван Тургенєв (25-30), Микола Гоголь (32-18), Джордж Байрон (33-23), Марк Твен (36-32), Ян Матейко (41-34), Енріко Фермі (44-30), Петро Чайковський (45-27), Бернард Шоу (45-28), Фредерік Шопен (39-28), Оноре де Бальзак (53-21), Джек Лондон (53-29), Конфуцій (70-16) та інші.

Як бачимо, найбільший відсоток талановитих дітей народжується від батьків у віці 35-45 років. До речі, стародавні греки називали період сорокаріччя терміном „акме”, що у перекладі звучить як „пора розквіту”. Можна припустити, що саме в цей період в апогеї перебувають усі здібності, а отже, і закладаються до генетичного коду нащадка. При цьому поняття віку перш за все стосується саме батька.

В індійському епосі справедливо зазначається, що чоловік розумний від книг, а жінка від народження. Очевидно, саме по жіночій лінії генетично передається пам'ять поколінь, тобто мати передає дитині здібності з минулого, а батько – з сучасного. Батько є уособленням оперативної пам'яті людства, і тому дитина отримує від нього у спадок здатність пристосовуватися до швидкої зміни умов навколишнього середовища. Мати уособлює тривалу, або постійну пам'ять людства, тому й передає генетичну інформацію. Генії народжуються від старих батьків, вік матері не має значення. Отже, між віком батьків та здібностями дитини також існує складна залежність, яку намагаються врахувати представники певних кіл у розвинених країнах, що призводить до різновікових шлюбів. Однак успіхи дітей заможних батьків легко пояснюються соціальними чинниками та сприятливим розвивальним середовищем.

Отже, серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих теоретичних підходів до вивчення природи обдарованості можна назвати такі:

⇒ *трансцендентальний підхід* (Я. Коменський), який пояснює походження обдарованості даром Божим;

⇒ *соціогенний підхід* (К. Гельвецій, соціалісти-утопісти, В.Ефрoїмсон та ін.), прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму у формуванні видатних здібностей;

⇒ *спадково-еволюційний (біогенний) підхід* (Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд та ін.), сутність якого полягає у визнанні прямого наслідування дітьми виданих здібностей від своїх талановитих предків;

⇒ *психо-генетичний напрям* (Ч. Ломброзо, І. Кант, В. Ефрoїмсон та ін.), що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості;

⇒ *фізіологічний підхід* (І. Павлов), представники якого намагаються віднайти причини обдарованості у специфіці будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку;

⇒ *теорія здібностей* (Б. Теплов, Б. Ананьєв, В. Мясищев, А. Ковальов, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.), прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних і функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності.

Необхідно відзначити складність та загальнонауковий характер проблеми визначення природи обдарованості. Деякі дослідники взагалі вважають, що не варто займатися пошуком причин обдарованості, тому що сучасна наука не в змозі розкрити цю таємницю. Дж. Рензулі – один з найбільш відомих дослідників цієї проблематики – вважає, що треба не теоретизувати, а займатися практикою: шукати обдарованих дітей, розвивати таланти, створювати загальні та індивідуальні програми розвитку обдарованості і не намагатися пояснити те, що на цей час не може бути з'ясованим і є недосяжним [223].

І все ж таки, підсумовуючи огляд теоретичних підходів до пояснення природи обдарованості, слід констатувати, що на сучасному етапі розробки досліджуваної проблеми чітко окреслилися *три основні напрями* пошуків дослідників, а саме:

- 1) обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі – *соціогенний підхід*;
- 2) обдарованість зумовлена природними чинниками – *біогенний підхід*;
- 3) обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості – *аксіологічний підхід*.

Рівень **конкретно-наукової методології** потребує звернення до психологічних і педагогічних концепцій обдарованості, які розроблені на основі системного підходу. Поняття ж „обдарованість” не можна розглядати відірвано від понять „здатки” та „здібності”. На думку Є.Ільїна, сьогодні існують два підходи до вивчення та застосування поняття „здібності” – загальнопсихологічний та диференційно-психологічний [125].

Загальнопсихологічний підхід під здібностями розуміє будь-який прояв можливостей людини (вихідне положення: людина *здатна*, може здійснювати певну діяльність). Ця точка зору має давні корені. Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський вважав, що розум є не що інше, як добре організована система знань. Звідси проблема здібностей набуває психолого-педагогічного спрямування і головним постає питання: як ефективніше набувати можливості, зокрема знання і вміння. З позиції цього підходу всі людні здібні, всі все можуть.

Диференційно-психологічний (індивідуально-психологічний) напрям, навпаки, підкреслює вроджені відмінності між людьми за здібностями. Визначаючи здібності як індивідуальні особливості, що є умовою для успішного виконання діяльності, особливо підкреслюються три моменти (Б. Теплов): по-перше, під здібностями розуміють індивідуально-психологічні та фізіологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої (не має сенсу вести мову

про здібності там, де йдеться про властивості, стосовно яких усі люди рівні); по-друге, під здібностями розуміють не всі індивідуальні особливості, а лише ті, що впливають на успішність виконання діяльності, тому якості характеру (доброді, агресивність тощо) до здібностей не належать; по-третє, здібності не зводяться до знань і вмінь, тобто до досвіду людини.

У сучасній науці *здібності* визначаються як яскравий прояв певної характеристики *функцій*, що зумовлений вродженими задатками. Функції характеризують здатність того чи іншого органа виконувати ту роль, для якого він створений природою. Так, функціями рухового апарату є рух та утримування певної пози, функціями мозку – сприймання різних подразників, сприйняття навколишнього світу, активізація та спрямування уваги, запам'ятовування та відтворення інформації, мислення, уявлення тощо. Кожна функція має ряд характеристик, за якими можна виміряти рівень їх реалізації. До характеристик рухової функції людини належать сила, швидкість, координованість дій тощо. Така психічна функція, як пам'ять, характеризується швидкістю, тривалістю та точністю запам'ятовування; увага – ступенем концентрації, стійкістю, розподілом. Усі ці характеристики наявні у кожній людини, проте ступінь вираженості їх у кожній людини різний. Якщо у людини характеристика функції перевищує середній рівень, то говорять про наявність у неї певної здібності, якщо вона набагато нижча – про її відсутність. Отже, поняття „здібність” застосовується для виділення людей, у яких характеристика певної функції проявляється значно більше, ніж звичайно. Зазначимо, що немає людей зовсім без здібностей. Є люди з низьким рівнем розвитку певної здібності, що заважає їй досягти у певному виді діяльності високого результату. Тому варто вести мову про різний ступінь вираженості у людини здібностей (високий, середній, низький), а не про їх наявність чи відсутність [125, с. 98-99].

Різниця прояву в різних людей певної характеристики функцій зумовлена їх вродженими морфо-фізіологічними особливостями, що отримали назву „*задатки*”. До задатків, перш за все, належать типологічні особливості прояву властивостей нервової системи, а також особливості будови деяких органів (наприклад, у

будові м'язів: переважання швидких чи повільних м'язевих волокон). Задатки є основою для розвитку здібностей, проте не є самими здібностями. Вони лише сприяють прояву тієї чи іншої характеристики функцій, не підміняючи її. Особливістю задатків є те, що вони можуть одночасно входити до різних здібностей (інертність нервових процесів може сприяти як гарній пам'яті, так і терплячості людини). Рівень здібності залежить не від одного якогось задатку, а від їх кількості та специфіки поєднання. Проте в однієї людини стосовно певної функції природних задатків може бути три чи чотири, а в другої – лише один-два. Отже, чим більше у людини задатків, тим вищий рівень здібностей [125, с. 100-101].

Виходячи з вищезазначеного під *обдарованістю*, як правило, розуміють розвиток здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній сфері діяльності. При цьому здібності не просто співіснують одне з одним, а набувають іншого характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Це якісно нове утворення, а не сума n-го числа здібностей. Тому обдарованість у різних людей відрізняється не тільки рівнем прояву, а й якістю (індивідуальністю) [125, с. 105].

Вважаємо за необхідне окреслити найбільш **суттєві** для нашого дослідження **підходи**, на основі яких буде здійснюватися як теоретичний аналіз проблеми, так і розробка відповідних технологій розвитку здібностей та обдарувань студентської молоді. Серед основних принципів, на яких ґрунтується наше дослідження, визначено:

- принцип історизму (історіографічний підхід);
- системний підхід;
- діяльнісний підхід;
- особистісно-зорієнтований підхід;
- біографічний метод.

Діяльнісний підхід набув широкого розповсюдження у вітчизняній науці. Найбільш глибоко він розроблений у працях

О. Леонтьєва [183, 184], який стверджував, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відношень до світу, що реалізуються діяльністю, точніше, сукупністю різноманітних діяльностей особистості. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, утворює багатство та широту зв'язків людини зі світом [183]. Видатний український психолог Г. Костюк також вважав, що найбільш продуктивним у процесі розкриття психологічної проблеми особистості є підхід, що спирається на аналіз її діяльності [148, 149]. Суспільні умови визначають психологічні якості особистості не самі по собі, а завдяки її діям. Соціально-психологічні та індивідуально-психологічні фактори впливають на психічний розвиток особистості вибірково – залежно від діяльності і поведінки особистості як суб'єкта власної активності.

Сутність цього підходу стосовно розвитку здібностей та обдарувань полягає у тому, що, тільки включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності може здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей.

Сутністю *особистісно-зорієнтованого підходу* в педагогічному процесі є врахування індивідуальних (фізіологічних, психічних, особистісних) особливостей і загальних закономірностей у розвитку кожної особистості. Беруться до уваги інтереси, схильності, погляди та переконання, здібності, стан здоров'я, культура навчальної діяльності та гуманних відносин тощо. На цій основі формуються малі групи й колективи (тимчасові чи стабільні) для досягнення намічених завдань. План і програма у навчальному закладі мають гармонійно поєднувати, з одного боку, загальнодержавний підхід до виховання і навчання молоді, а з другого – особисті плани вихованця, батьків і викладачів.

Біографічний метод щодо обдарованості полягає у вивченні біографій видатних людей, що дозволяє одержати фактичний матеріал, узагальнити його і знайти те спільне, що може бути притаманним обдарованим людям, незалежно від напрямку їх діяльності (у нашому дослідженні – педагогічної діяльності). При дослі-

дженні обдарованості цей метод дуже широко застосовується у психології. Він може бути плідним за умови, що стосовно певної творчої особистості є відповідні досить інформаційно насичені матеріали, які дозволяють створити істинний психологічний портрет такої особистості [167].

При відборі матеріалу слід враховувати такі вимоги:

1) вивчення творчої діяльності видатних людей не повинно бути обмежене сьогоденням (нами обрано для вивчення постаті трьох видатних педагогів: Я. Коменський – XVII століття, К. Ушинський – XIX століття, А. Макаренко – XX століття);

2) необхідно досліджувати людей різних національних угруповань (Я. Коменський – чех за походженням, К. Ушинський та А. Макаренко – представники вітчизняної педагогіки);

3) обрані для дослідження особистості мають бути яскраво творчими і виявляти потяг до творчості протягом досить тривалого за часом життя (Я. Коменський прожив 78 років, К. Ушинський та А. Макаренко – 47 та 51 відповідно, проте їхні життя були напружено насичені й творчі);

4) при дослідженні слід мати відповідну кількість інформаційного матеріалу.

У наступному підрозділі дослідження більш детально буде розглянуто аналіз базових понять дослідження.

1.2.

Аналіз базових понять дослідження

Важливим етапом вивчення будь-якої проблеми є чітке визначення **категорійного апарату дослідження**. До базових понять нашого дослідження слід віднести такі: „обдарованість”, „*талант*”, „*геніальність*” та ряд підпорядкованих понять, а саме: „*здібності*”, „*задатки*”.

Відразу необхідно зазначити, що на сьогодні не існує універсального, визнаного і прийнятого всіма дослідниками визначення поняття „обдарованість”. Найвідомішим і найпоширенішим у західній науці є визначення, запропоноване у свій час ще В. Штерном, який розумів обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя. Такий підхід зазнав критики ще на початку ХХ століття. Зокрема, Ч. Спірмен заперечував термін „пристосування” і вказував на теологічність штернівського визначення. Незважаючи на це, визначення, запропоноване В. Штерном, і на сьогодні залишається одним із провідних у сучасному трактуванні проблем обдарованості.

Базові категорії нашого дослідження можуть бути вибудовані у певній ієрархії відповідно до обраного критерію, а саме:

- відповідно до їх появи в історичному контексті: геній – талант – обдарованість;
- відповідно до значущості та теоретичного наповнення сутності понять: обдарованість – талановитість – геніальність.

У філософських трактатах минулого, у художніх творах та побуті на перших етапах спостережень та роздумів про здібності та обдарування людини частіше використовується не термін „обдарованість”, а інше поняття – „**геній**” (від латинського – *genius* – дух). З давніх-давен, ще в античній культурі, генієм вважали істоту, проміжну між безсмертним божеством і смертною людиною. У давньоримській міфології генієм називали доброго Духа, який фо-

рмує характер людини та оберігає її протягом життя (згадаймо „даймонія” Сократа). У давньоіранському фольклорі для пояснення природи падаючих зірок існував цікавий переказ про геніїв. На думку людей того часу, генії жили на небі. Аллах, створивши їх, багато чого їм дозволяв як своїм улюбленим. Проте генії виявилися занадто цікавими і почали лізти у всі справи, все намагалися пізнати, про все почути, про все спитати. Аллаху це дуже швидко набридло, і він скинув геніїв на землю. Однак генії вперто намагаються повернутися на небеса і все ж з’ясувати ті проблеми, що так їх зацікавили. Вони піднімаються вгору, а Аллах збиває їх униз, кидаючи зірки. Чи не звідси відомий вислів Д. Дідро про те, що генії падають з неба? Адже геніальність – явище незрозуміле і загадкове, тому природно, що сприймається воно як дар Божий, як щось поза людським розумінням. Навіть і сьогодні деякі сучасні дослідники сприймають геніальність як властивість людини мати майже постійний зв’язок з Богом, вищим розумом. Розрізняють навіть такі поняття, як „геній від себе” та „геній від Бога”, що пов’язано перш за все із ранніми чи пізніми проявами геніальності

За весь період існування людської цивілізації відомо близько 400 геніальних людей, чия роль в історії та культурі важко переоцінити. Серед них – Август II Саксонський Сальний, Ахілл, Й. Бах, Л. Бетховен, Будда, Вагнер, Г. Галілей, Й. Гете, Гомер, Ч. Дарвін, Р. Декарт, А. Ейнштейн, Карл XII, Конфуцій, Леонардо да Вінчі, М. Лермонтов, Олександр Македонський, Мікеланджело, В. Моцарт, Наполеон, І.Ньютон, Петро I, О.С. Пушкін, Рафаель, Рембрандт, Ренуар, Сократ, О. Суворов, Л. Толстой, Юлій Цезар, Ч. Чаплін та багато інших. Однак геніальність настільки індивідуальна і неповторна, що за кожним ім’ям генія виростає цілий світ, не схожий на жодний інший, величезний, космічного, вселенського масштабу... [415]

Тлумачення природи геніальності завжди були неоднозначними. І сьогодні визначень поняття „геніальність” можна зустріти сотні. Геніальність визначають і як „здатність у період дозрівання

ідеї повністю ігнорувати все, що не стосується досліджуваної проблеми”, і як „здатність до концентрації, що переходить у транс”, і як „природну інтелектуальну силу дуже високого рівня, виключну здатність до творчості, що вимагає уяви, оригінального мислення, винаходу чи відкриття”...[415]

Філософська думка [389] розуміє під геніальністю (від лат. *genialis* – властивий генієві, плідний) найвищий прояв творчих сил людини, діяльність якої має всесвітньо історичне значення. Термін „геніальність” вживають як для позначення здатності людини досягти видатних результатів у певній галузі, так і для оцінки результатів творчості.

Давньогрецький мислитель Платон видатні здібності вважав даром божого Еросу; Аристотель талановитість людини пояснював природним даром. У платонізмі і неоплатонізмі геніальність розглядається як „божественне натхнення”. Виданий німецький філософ І. Кант також схилився до думки, що геніальність дана від природи, адже геній творить своє розуміння свободи, створюючи при цьому принципово нові цінності. Головною рисою генія І. Кант, Г. Лейбніц, Г. Лессінг, Д. Дідро вважали інтуїцію. Так, І. Кант до складових геніальної творчості відніс розсудок і чуттєву інтуїцію, при цьому рішуче заперечуючи зв'язок інтуїції з раціональним пізнанням (інтелектуальна інтуїція), яку обґрунтовували Р. Декарт, Лейбніц, Спіноза. Однієї тільки розсудливості, стверджував він у „Критиці здібності судження”, недостатньо для створення художнього твору, необхідне уявлення. На початку XX ст. було по-справжньому осмислено той факт, який недооцінив І. Кант: інтуїція властива не лише художній, а й будь-якій творчості. Інтуїція має універсальний характер, а отже, феномен геніальності не обмежений певною сферою діяльності [388, с. 347-349].

Ф. Шиллер пов'язував геніальність з „наївністю” як здатністю до неупередженого пізнання світу. Для поглядів Т. Карлейля і Ф. Ніцше характерні культ генія, протиставлення його звичайним людям. Ж.-Ж. Руссо одним із перших виступив проти фетишизації таланту, порушивши проблему егоїзму генія (егоїзм він вважав за найбільше моральне зло). Проте ця позиція не має нічого спільного із спробою дискредитувати талант, яку здійснив Ч. Ламброзо,

ототожнюючи геніальність з безумством, позбавляючи її будь-якого змісту [388, с. 348].

„Звідки з'являється Геній – ніхто не знає. Його не можна ні знайти, ні створити, йому можна тільки дивуватися. Він рідкісний і примхливий, як вітер, і, звичайно, спричиняє сумне руйнування між умовностями людства. Це вище за земні смаки і поняття. І ті, хто має його, завжди живуть у таємничих піднесених світах”, – зазначав Б. Стокер. Наполеон стверджував, що геніальність полягає в умінні відрізнити важке від неможливого. А. Камю вважав, що геній – це розум, який знає свої межі, людина, яка усвідомлює свої можливості, тобто особистість, яка пізнала себе і змогла реалізувати свої потенції, свій дар [388].

У XIX-XX ст. геніальність стає предметом психологічних, соціально-психологічних, соціологічних досліджень, у яких виявилася наукова неспроможність виділити загальні психологічні або патопсихологічні риси геніальності, неправомірність розгляду генія як особливого типу особистості.

Дослідники в галузі *фізіології мозку* стверджують, що у мозку геніїв проходять дуже швидкі хімічні процеси, які стимулюють розвиток логіки мислення. І таланту, і геніальності допомагає власна функціональна будова мозку. Всі клітини мозку тісно пов'язані між собою, і чим швидше встановлюються зв'язки між ними, тим талановитіша особистість.

У *психологічній науці* під геніальністю розуміють „особистісну характеристику людини, найвищий ступінь розвитку її обдарованості, таланту” [302]; „найвищий ступінь розвитку здібностей, що проявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення у житті суспільства, розвитку літератури, науки і мистецтва” [102, с. 286-290]. Отже, геніальність людини проявляється у творчій діяльності, результати якої мають соціально-групову і вселюдську значущість. Якісний стрибок у діяльності індивіда, що підносить його творчість на рівень геніальності, настає внаслідок величезного напруження всіх фізичних і нервово-психічних зусиль у поєднанні з об'єктивними потребами і законо-

мірностями розвитку історичної практики певного класу, народу. Тобто загальною тенденцією у дослідженні феномена геніальності є думка про те, що сутність генія неможливо зрозуміти, якщо ігнорувати продукти його творчості, а також епоху, в яку він жив і творив [388, с. 348].

Довгий час вважалося, що, забезпечуючи дитині можливість всебічного розвитку, можна виховати з неї геніальну особистість. Однак усебічний розвиток особистості ще не означає її геніальності. Майже всі генії доби Відродження, незважаючи на різнопланову обдарованість, увійшли до історії лише завдяки якомусь одному своєму інтересу. Наприклад, Леонардо да Вінчі – геніальний учений і винахідник, відомий інженерними працями (розробив проекти літальних апаратів, схеми землекопальних машин), однак людство пам'ятає його як художника. Й. Гете був державним діячем і працював у галузі математики, але відомий нам як письменник, видатними творами якого захоплюються і сьогодні. Можливо, розквіт геніальності, таланту, обдарувань відбувається лише за умови, що людина займається саме тим видом діяльності, що призначений їй долею. Можливо, саме тоді встановлюється рівновага з собою, що сприяє розвитку й утвердженню особистості.

Геніальність – це максимальний прояв творчої обдарованості. Цим даром, безумовно, володіє далеко не кожний, хоча Ш. Фур'є мріяв про суспільство, в якому такий унікальний феномен, як геніальність, стане масовим явищем. Американський учений-психолог Р. Ельберт виділив чотири ознаки генія, серед яких: *величезна продуктивність праці, розробка стрижневої проблеми, довговічність визнання, наявність прихильників і послідовників, нерідко після смерті*. Д. Саймонтон (США), досліджуючи соціокультурні детермінанти творчості, виділив сім факторів, які сприяють прояву геніальності, тобто перетворенню генетичної обдарованості на продуктивну творчість. Серед них особливе місце посідає „дух часу”, соціальний клімат, наявність *потреби* у таланті. „Якщо суспільство твердить своїм членам, що творчість не багато чого значить, то струмки творчості у такому суспільстві пересихають, й ані багатство, ані генетичний потенціал талановитості не врятовують ситуації: клімату для великих звершень не буде і малої-

мовірно, що великі звершення відбудуться” [54 , с. 138-139; 388, с. 348].

З психологічної точки зору творчий процес генія принципово не відрізняється від творчого процесу інших обдарованих людей. Відмінність геніальної людини від талановитої полягає у більшій суспільній значимості діяльності генія, який *створює нову епоху* в одній або кількох галузях науки, культури [388]. За висловом А. Шопенгауера, „талант – це людина, що влучає у ціль, у яку, окрім неї, ніхто влучити не може. Геній – людина, яка влучає у ціль, яку ніхто не бачить”.

Існує й така формула розмежування генія і талановитої людини: „Геній робить те, що повинен, талант – те, що може“ [415]. Ця формула підкреслює *підкореність* генія тій задачі, яку ставить перед ним його внутрішня сутність, його захопленість своєю творчістю, неминучість напруги всіх сил для досягнення поставленої мети, для вирішення поставленої задачі.

Таке формулювання відносить до ряду геніїв і Олександра Македонського, який всупереч бунтам свого змученого війська пішов таки на Схід і Південь від Інду; і Наполеона, який узяв на решті Москву; і В. Моцарта, який незадовго до смерті написав свій „Реквієм“; і Л. Бетховена, який більшість своїх найвеличніших творів написав, будучи уже глухим. Це формулювання об’єднує велику кількість геніальних людей, які у своїй творчості доходили до самозабуття, часом – до фанатизму.

На думку В. Ефроїмсона, якби в геніїв не було цього фанатичного прагнення, то вони (при всіх своїх здібностях), народившись вундеркіндами, так ними б і лишалися. Напевне, найкраще виразив особливий склад творчої енергії геніїв великий Гете: „І якщо в тобі немає цього – „Вми, але стань!” – то ти лише жалюгідний гість на похмурій землі“... [415]. Лев Толстой якось сказав: „З тисяч думок, які переробляє письменник, повинна бути лише одна, обрана думка, а з тисяч місць, куди вона може бути вміщена, – вона має знайти лише одне, саме їй притаманне місце“. Можливо, в цьому і полягає надзавдання генія [415].

Отже, геніальність характеризується надзвичайно високим ступенем розвитку природних можливостей до виконання певного виду діяльності, величезною суспільною вагомістю результатів творчості, передбачає *одночасне використання всіх наявних можливостей людини*.

Слідом за термінами „геній” і „геніальність” широкого розповсюдження набуває поняття „**талант**” (від грецького – *ταλαντον*, букв. – терези). Талантом називали високий ступінь розвитку здібностей, а геніальністю – вищий ступінь прояву таланту. Отже, геніальність є талантом найвищого рівня. Талант же, у свою чергу, є обов’язковою підструктурою геніальності [85, с.326].

Щоправда М. Бердяєв намагався довести, що геніальність нічого спільного з талантом не має. У талантї є помірність і поміркованість. У геніальності завжди присутня безмірність. Природа геніальності завжди революційна. Талант діє всередині культури з її науками і мистецтвом. Геніальність не знає обмежень. Талант є дисциплінованість. Геніальність – це зухвалість. Талант ... від цього світу, геніальність – від світу іншого. У долї геніальності присутня святість жертвності, якої позбавлена доля таланту [388, с. 348].

Філософи називають талантом високий рівень обдарованості людини до певного виду творчості (діяльності). Талант характеризується здатністю до творчих досягнень, лишаючись, за словами В. Белінського, „у межах сфери, відкритої генієм”. Показником таланту може бути і те, як індивід засвоює створену людством культуру [388].

У психологічній науці талант визначається як „природний хист, обдарованість, вища здатність людини до певного виду діяльності (творчої, наукової, політичної, виробничої)” [302]; „видатні здібності в одній чи кількох галузях діяльності” [102, с. 286-290]; „здібності, які виявляються у суспільно визнаних здобутках” [231, с. 420].

Сучасна педагогіка під талантом розуміє якісно вищий рівень здібностей особистості. Передумовою розвитку таланту є задатки людини, які можуть перетворюватися на реальність за наяв-

ності сприятливих соціальних чинників. На думку академіка С. Гончаренка, талант – це *поєднання* певного ступеня генетично зумовленої *обдарованості з працею*. Іноді здається, що талановитій людині не доводиться докладати великих зусиль для праці в обраній галузі. Однак такі уявлення хибні. Так, наприклад, Ф. Шаляпін – людина непересічного таланту, великої інтуїції – мав від природи прекрасні голосові зв'язки, що є чудовим задатком для формування вокальних здібностей. Проте його успіх – то тяжка, цілеспрямована праця. Американець Т. Едісон стверджував, що геній – це 1% таланту та 99% праці. До такої ж думки схилявся і Л. Толстой. Коли англійська королева у захопленні від виконавської майстерності талановитого польського піаніста І. Падеревського назвала його генієм, той відповів: „Щоб заслужити таку високу оцінку, я досі був каторжником” [175, с. 122].

Формування таланту розпочинається з раннього дитинства, спочатку як психологічне визначення природних задатків і схильностей до певного виду діяльності, пізніше як закріплення здібностей і, нарешті, як високий вияв творчості у зрілому віці. Талановитість щодо окремих видів творчості (музики, співу, складання віршів, малювання, конструювання) може виявлятися вже в дошкільному віці [85, с. 326]. До завдань батьків, вихователів, учителів входить вчасна ідентифікація таланту і сприяння його становленню.

Широке використання у науковій літературі терміна „**обдарованість**” пов'язано із періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних наук. Коренем слова „обдарованість” є „дар”, тому як в українській, російській, так і в англійській (gifted) мовах це поняття має однозначне трактування – подарунок. Цим ніби підкреслюється, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, а тим, що їй подаровано від народження. Визнаючи можливість існування такого дару, ми визнаємо факт існування індивідуальних розходжень між людьми, які зумовлені не тільки впливом навколишнього середовища та виховання, але й

іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками. Природно, що одним із найважливіших питань, яке хвилювало вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару.

Більшість сучасних вітчизняних дослідників схиляється до думки, що основою обдарованості є *здібності* – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками [388]. Природними можливостями для розвитку здібностей є задатки, які зумовлюються спадковістю, а також біологічними умовами розвитку індивіда. Здібності є продуктом суспільно-історичного розвитку людей. У процесі спільної праці, навчання і виховання реалізуються, розвиваються і зазнають змін природні задатки людини. Здібності поділяються на види за змістом та характером конкретної діяльності. Розрізняють загальні (здатність до широкого спектру різноманітної діяльності) та спеціальні здібності, що відповідають окремій специфічній галузі діяльності. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність [302]. І якщо геніальність – це доля небагатьох, то здібностями до певних видів діяльності і здатністю до творчості може і повинен оволодіти кожний. Безумовно, для цього треба докласти зусиль, які були б спрямовані на саморозвиток.

Обдарованість – це природні схильності до певного виду діяльності і задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей людини, завдяки чому вона досягає значних успіхів у певних галузях діяльності. Розрізняють обдарованість технічну, художню, артистичну та ін. [302].

Обдарованість розвивається у процесі виховання, навчання, трудової діяльності. Розвиток обдарованості людей залежить від умов матеріального життя суспільства, його культури, панівних у ньому суспільних відносин [388]. Тому антинауковими вважаються фаталістичні погляди на обдарованість як на властивість, нібито притаманну лише деяким „обраним“ індивідам. І слова Дені Дідро: „Генії падають з неба“ виражають, на думку В. Ефроїмсона, швидше безмежний подив перед феноменом геніальності, який завжди відчувало і відчуває людство [415].

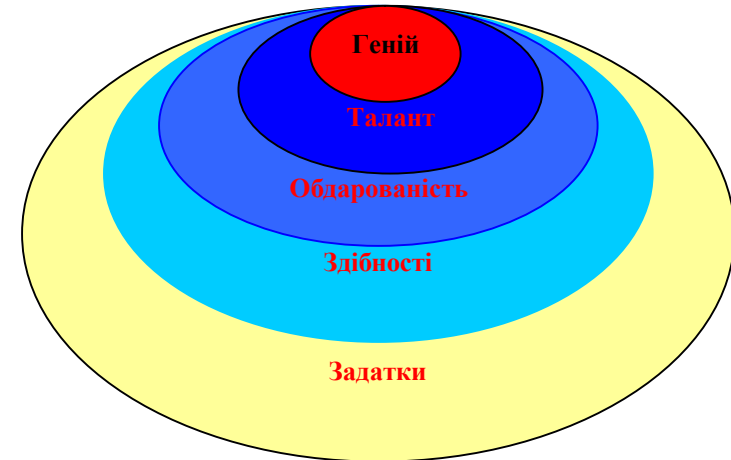


Рис.1.5. Взаємозалежність основних категорій дослідження

Незважаючи на значний досвід роботи з обдарованими дітьми, у світовій науці немає єдиного підходу, по-перше, до визначення самого поняття “обдарованість”, а по-друге, до розробки загальноприйнятої концепції обдарованості. На сьогодні існує більше ста визначень поняття „обдарованість”. Довгий час головним показником обдарованості визнавався здебільшого *інтелект*. Фундаментальні дослідження Л. Термана (1959), спрямовані на доведення стабільності показників інтелекту, призвели до того, що протягом багатьох років у ролі робочого визначення обдарованості, її еквівалентом виступав рівень інтелекту, визначений і оцінений за відповідними тестами. Останнім часом для визначення обдарованості і талановитості застосовують формулу, запропоновану Комітетом з питань освіти США, яка враховує також академічні успіхи особистості. За їх визначенням (Marland, 1977), „обдарованість – це якість людської особистості, яка може бути виявлена

професійно підготовленими людьми і визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком та фізичними даними". Згідно такого підходу обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, хто, „за оцінкою досвідчених спеціалістів, у силу видатних здібностей демонструє високі показники в одній або кількох сферах: інтелектуальній; академічних досягнень; творчого або продуктивного мислення; спілкування і лідерства; художньої діяльності; рухової діяльності" [369, с. 5, 410, с. 61-62]. Така формула визнає, що індивід може відзначатися функціональними або потенційними можливостями у ряді сфер: інтелектуальній, художній, психомоторній, у сфері спілкування. Таке вузько психологічне визначення обдарованості деякі американські вчені сприйняли критично, оскільки воно не враховує однієї з найважливіших характеристик обдарованості, яка суттєво впливає на ефективність виконуваної діяльності – *мотивацію*. Саме тому відомий американський спеціаліст у галузі вивчення обдарованих дітей Дж. Рензуллі запропонував свій підхід до розв'язання цієї проблеми, який є чи не найпопулярнішим серед західних концепцій обдарованості. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: *інтелектуальних здібностей (які перевищують середній рівень), креативності і наполегливості (мотивації)*. Крім того, у його моделі враховані *знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище*. Ця концепція активно використовується для розробки прикладних проблем. Визначена Дж. Рензуллі тріада, яку автор звичайно ілюструє трьома колами, що взаємно перетинаються, у більш-менш модифікованому вигляді має місце у більшості сучасних західних концепцій обдарованості.

Так, П. Торранс використовує аналогічну тріаду: *творчі здібності, творчі уміння, творча мотивація*. Розроблені ним методики діагностики креативності широко застосовуються у всьому світі для ідентифікації обдарованих дітей. При цьому дослідник зазначає, що високі показники креативності ще не дають гарантії великих творчих досягнень, а тільки засвідчують певну ймовірність їх прояву. Максимальний же рівень творчих досягнень можливий лише при поєднанні всіх трьох чинників.

З ідеями Дж. Рензулі багато в чому перетинається “мультифакторна модель обдарованості” Ф. Монкса. Вона цікава тим, що автор не розділяє креативність та інтелект. Він пропонує дещо інші параметри: *мотивацію, креативність та виключні здібності*. Така модель відрізняється універсальністю: вона дозволяє пояснювати часткові прояви обдарованості у різних сферах (спеціальна обдарованість).

Модифікований варіант моделі Дж. Рензулі пропонує Д. Фельдх’юсен, на думку якого її слід доповнити “*Я*”-*концепцією та рівнем самоповаги*.

Теоретичні питання обдарованості досліджували й радянські вчені В. Ананьєв, А. Брушлинський, П. Гальперін, О. Ковальов, Г. Костюк, М. Лейтес, А. Леонтьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші. Так, Б. Теплов першим після ігнорування в радянській науці проблеми індивідуальних відмінностей запропонував власне визначення здібностей та обдарованості. Він вважав, що обдарованість — це якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності. Однак Б. Теплов зазначав, що окремі здібності ще не забезпечують можливості успішного виконання конкретною людиною тієї чи іншої роботи. Під обдарованістю він розумів „якісне своєрідне *поєднання здібностей*, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху під час тієї або іншої діяльності”. Отже, на думку Б. Теплова, діяльнісний підхід є вирішальним для визначення здібностей і обдарованості [373].

А. Петровський наголошував на багатозначності терміна „обдарованість”, що вказує на багатоаспектність проблеми її вивчення. Він визначав обдарованість як: 1) якісне своєрідне *поєднання здібностей*, що забезпечує успішне виконання дій; 2) *загальні здібності*; 3) *розумовий потенціал або інтелект*; 4) *сукупність природних задатків*; 5) *талановитість* [271].

Г. Костюк тлумачить обдарованість як *індивідуальну своєрідність здібностей* людини, вказуючи на значущість природних

даних кожної особистості як сили, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. При цьому під здібностями він розуміє „істотні властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх. Природними ж можливостями розвитку, які створюють внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних видів діяльності, він визнає задатки, розглядаючи здібності як реалізовані певною мірою задатки [114, с. 173].

М. Лейтес під терміном „обдарованість” розуміє *набір здібностей*. Він вважає, що дитяча обдарованість виявляється у *схильності до праці*, у гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвиває, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції [177–182; 298; 299]. Саме *емоційні реакції і стан дитини* є, на думку Є. Яковлевої, основними формами усвідомлення нею своєї індивідуальності [417; 418]. За Л. Слободенюк, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й *сукупність її особистісних характеристик* [354; 355]. В. Чудновський і В. Юркевич визначають обдарованість як *високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей* [403; 404].

На думку російського дослідника О. Матюшкіна, обдарованість являє собою *комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників*. У структурі творчої особистості він виокремлює 5 структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці й розв’язанні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; у здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [206–208]. При цьому російський дослідник відзначає принципово важливий, на його думку, момент, що обдарованість, талановитість необхідно пов’язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонування „творчої людини”.

Д. Богоявленською запропоновано термін “інтелектуальна активність” як інтегральна властивість певної системи, основними компонентами якої є: інтелектуальні чинники розумової діяльності

(загальні розумові здібності); неінтелектуальні чинники розумової діяльності (у першу чергу мотиваційні). При цьому “інтелектуальна активність” не зводиться ані до перших, ані до других чинників окремо [334].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених дозволив вітчизняній дослідниці Л. Липовій сформулювати поняття обдарованість як *комплекс задатків і здібностей*, що за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти *значних успіхів у певному виді діяльності* (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість у її тлумаченні виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності [187–188].

Український педагогічний словник (1997 р.) пропонує визначати обдарованість як „індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності” [85, с.235].

В. Войтко визначає обдарованість як „високий рівень задатків та схильностей, результат і свідчення високого інтелектуального розвитку людини” [302]. Таким чином, він, а також багато інших учених (Л. Терман, 1959р., Галлахер, 1966р.) головним показником обдарованості розглядають інтелект, звужуючи поняття “обдарованість” до поняття “інтелектуальна обдарованість”.

О. Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку поняття обдарованості містить такі основні компоненти: *високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість*, яка становить основну якість особистості, своєрідний „сплав” бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [166-174].

Досліджуючи структуру творчої обдарованості, В.Моляко виокремлює шість її основних параметрів, а саме: *I – сферу реалізації обдарованості, її переважаючий тип; II – вияви творчості; III – вияви інтелекту; IV – динаміку діяльності; V – рівні досяг-*

нень; VI – емоційну забарвленість [221–225].

Отже, серед сучасних концепцій обдарованості найбільш визнаною є модель, яка складається з трьох компонентів: **здібностей** (загальних та спеціальних), що сягають рівня розвитку, вищого за середній, **креативності** особистості; **мотивації** (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності.

Отже, як бачимо, підходів до розуміння і визначення поняття „обдарованість” на сьогодні існує безліч (за даними деяких дослідників – більше 100). Аналіз педагогічної і психологічної літератури, зокрема розробок вітчизняних (Г. Бурменської, Ю. Гільбуха, М. Гнатка, С. Гончаренка, О. Кульчицької, М. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляка, О. Музики, А. Петровського, С. Рубінштейна, В. Слуцького, Б. Теплова та ін.) та зарубіжних (Б. Блума, Дж. Гілфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензулі, А. Танненбаума, Л. Термана, П. Торранса та ін.) дослідників (усього 125 джерел) дозволив нам визначити основні суттєві ознаки поняття „обдарованість”. За допомогою методу контент-аналізу було виокремлено 14 структурних компонентів цієї категорії. Одержані результати наведені у таблиці (див. Таблицю 1.2)

Результати аналізу засвідчили, що поняття обдарованість окреслює значне коло різних значень, а саме:

⇒ системна якість психіки, яка розвивається протягом усього життя, визначає можливості досягнень людиною виключно високих результатів в одній чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми;

⇒ здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значимій сфері людської діяльності, а не тільки в академічній галузі;

⇒ ступінь вираження таланту;

⇒ одне з ключових суб'єктних детермінант активності людини, що забезпечує високий рівень цієї активності;

⇒ уявлення про спадкові передумови, про рівень розумового розвитку, що характеризує кожну людину;

⇒ досягнення і можливість досягнень (тобто необхідність урахування і тих здібностей, що вже проявилися, і тих, які можуть

проявитися).

Таблиця 1.2

Основні ознаки поняття „обдарованість”

<i>№/п</i>	<i>Категорійні ознаки</i>	<i>Кількість авторів у %</i>
1.	Наявність видатних здібностей (загальні здібності), розвиток яких перевищує середній рівень	46
2.	Високий рівень розвитку інтелекту	42
3.	Можливість досягнення видатних успіхів у тому чи іншому виді діяльності, спрямованість на певний вид діяльності	42
4.	Наявність творчих здібностей (креативності)	33
5.	Наполегливість, висока працездатність, захопленість проблемою (мотивація, спрямована на завдання)	33
6.	Наявність здібностей до виконання певного виду діяльності (спеціальні здібності)	25
7.	Позитивні емоції до виконуваного виду діяльності	17
8.	Внутрішні властивості особистості, що базуються на генетичних умовах	12,5
9.	Сприятливе навколишнє середовище	8
10.	Рівень самоповаги, „Я” - концепція	8
11.	Наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості	4
12.	Фактор удачі (щасливий випадок)	4
13.	Знання (ерудиція)	4
14.	Рівень досягнень	4

Остання позиція дозволяє виокремити потенційну та актуальну обдарованість. *Потенційна обдарованість* – це психологічна характеристика особистості, що підтверджує наявність певних ви-

значених психічних можливостей (потенціалу) для високих досягнень у тому чи іншому виді діяльності, який не може бути реалізованим на цей момент часу з причини їхньої функціональної недостатності. Розвиток цього потенціалу може стримуватися рядом несприятливих причин (важкими сімейними обставинами, недостатньою мотивацією, низьким рівнем саморегуляції, відсутністю необхідного освітнього середовища і т.д.). *Актуальна обдарованість* – це психологічна характеристика особистості, яка демонструє наявність таких показників її психічного розвитку, що проявляються у більш високому рівні виконання людиною діяльності у конкретній предметній галузі порівняно з віковою і соціальною нормою.

Таким чином, *обдарованість характеризується*:

1) якісно своєрідним поєднанням здібностей, що забезпечує успішність виконання одного чи кількох видів діяльності. Спільна дія здібностей становить певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремої здібності за рахунок переважного розвитку інших;

2) наявністю загальних здібностей або загальних моментів здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень та своєрідність її діяльності;

3) значним розумовим потенціалом або інтелектом; цілісною індивідуальною характеристикою пізнавальних можливостей та здібностей до навчання;

4) сукупністю задатків, природних даних, характеристикою ступеня прояву та своєрідності природних передумов здібностей.

Здійснений нами контент-аналіз поняття „обдарованість” дає підстави виокремити *провідні ознаки*, що характеризують його сутність, а саме:

✓ наявність видатних загальних (спеціальних) здібностей, розвиток яких перевищує середній рівень; якісно особливе їх поєднання, що зумовлює широту можливостей та досягнення успіху у виконанні того чи іншого виду діяльності;

✓ наявність творчих здібностей (креативності), що зумовлює здатність особистості до творчого пошуку, до генерування

нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних способів розв'язування проблемних ситуацій і задач;

✓ розвиток наполегливості, мотивації, спрямованої на розв'язування певних завдань;

✓ наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості;

✓ наявність внутрішніх та зовнішніх передумов для визначних досягнень у діяльності; високий рівень розвитку інтелекту; позитивний емоційний фон виконання діяльності, що надає їй розвивального характеру.

Отже, на основі проведеного категорійного аналізу нами було сформульовано робоче визначення поняття ***обдарованості*** як *індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.*

Обдарованість багатогранна, її прояви залежать від віку і характеризуються значною індивідуальністю, що визначається виключно своєрідним поєднанням різних сфер психіки обдарованої людини. Обдарованість виконує певні *функції*, серед яких найважливішими є максимальна пристосованість до оточуючого світу та знаходження оптимальних рішень під час виникнення нових, непередбачених проблем, що вимагають творчого підходу.

До категорійного апарату нашого дослідження належать ще кілька понять, які виконуватимуть підпорядковані функції: сфери та види обдарованості, ознаки обдарованості.

Дослідники виділяють шість галузей чи **сфер обдарованості** (таланту). Особистість, обдарована у тій чи іншій сфері, характеризується певними особливостями, а саме:

1) ***інтелектуальна сфера***: відрізняється гостротою мислення, спостережливістю, винятковою пам'яттю, виявляє виражену

різнобічну допитливість, часто з головою занурюється у певне заняття, охоче і легко навчається, добре викладає свої думки, демонструє здатність до практичного застосування знань, характеризується широкою ерудицією, виявляє виняткові здібності до розв'язування оригінальних завдань;

2) **сфера академічних досягнень:** а) *читання*: часто обирає своїм заняттям читання, володіє багатим словниковим запасом і складними синтаксичними структурами; б) *математика*: виявляє велику цікавість до обчислень, вимірювань, зважування чи впорядкування предметів; розуміє математичні відносини; демонструє легкість у сприйнятті і запам'ятовуванні математичних символів (цифр і знаків); в) *природознавство*: уважна до предметів і явищ; виявляє великий інтерес чи виняткові здібності до класифікації; може довго утримувати увагу до предметів, пов'язаних із природою;

3) **творчість (креативність):** надзвичайно допитлива, здатна з головою занурюватися у роботу, яка її цікавить, демонструє високий енергетичний рівень, часто робить усе по-своєму; винахідлива в образотворчій діяльності, в іграх, у використанні матеріалів та ідей; часто висловлює багато різних думок із приводу конкретної ситуації; здатна по-різному підійти до проблеми або до використання матеріалів (гнучкість); здатна висловлювати оригінальні ідеї або знаходити оригінальний результат; схильна до завершеності і точності у художньо-прикладних заняттях та іграх;

4) **спілкування і лідерство:** легко пристосовується до нових ситуацій; переважно виступає як партнер у навчанні та інших заняттях; зберігає впевненість у собі у незвичних ситуаціях, прагне до керування навчанням чи заняттями інших людей, надзвичайно комунікабельна; чуйна до настроїв інших людей, має підвищене почуття гумору і гостріше реагує на несправедливість;

5) **сфера художньої діяльності: образотворче мистецтво:** виявляє дуже високий інтерес до візуальної інформації; запам'ятовує побачене до дрібних деталей; проводить багато часу за малюванням або ліпленням; досить серйозно ставиться до своїх художніх занять і одержує від них велике задоволення; демонструє неабияку вмілість;

б) *рухова сфера*: виявляє велику цікавість до діяльності, що вимагає тонкої і точної моторики; володіє гарною зорово-моторною координацією; любить рух (біг, стрибки); має широкий діапазон руху (від повільного до швидкого, від плавного до різкого); прекрасно утримує рівновагу при виконанні рухових вправ (на колоді, трампліні); прекрасно володіє тілом при маневруванні (стартуючи, зупиняючись, цілеспрямовано змінюючи напрямок і т.і.).

Обдарована особистість, як правило, характеризується високими досягненнями у сфері, що відповідає її обдарованості, а процес її розвитку і результати її діяльності мають унікальний характер.

Для оцінки обдарованості та диференціації її проявів використовуються певні критерії, серед яких виокремлюються як якісні, так і кількісні аспекти. Наявність *якісних характеристик* обдарованості передбачає виділення різних якісно своєрідних її видів відповідно до специфіки психічних можливостей людини та особливостей їхнього вияву в певних видах діяльності. Аналіз *кількісних характеристик* обдарованості дозволяє описати ступінь вираженості психічних можливостей людини.

Види обдарованості можуть бути визначені за такими критеріями, як:

- 1) широта прояву в різноманітних видах діяльності;
- 2) вид діяльності й сфери психіки, що її забезпечують;
- 3) форма прояву;
- 4) особливості вікового розвитку;
- 5) міра сформованості обдарованості.

Отже, обдарованість визначається за:

⇒ *Широтою прояву* – загальна та спеціальна. Ці види обдарованості виокремлюються відповідно до того, що у конкретно-психологічній характеристиці різних здібностей виділяються як загальні якості, що відповідають вимогам кількох видів діяльності, так і специфічні, які відповідають вузькому колу вимог певної діяльності.

Загальна обдарованість проявляється стосовно різних видів діяльності і виступає як основа їхньої продуктивності. Психологічним ядром загальної обдарованості є розумові здібності (чи загальні пізнавальні здібності), навколо яких вибудовуються емоційні, мотиваційні і вольові якості особистості.

Спеціальна обдарованість проявляється у конкретних видах діяльності і може бути визначена лише щодо окремих галузей діяльності (музика, живопис, спорт і т.д.).

⇒ *Типом передбачуваної діяльності* – інтелектуальна, творча, художня, психомоторна (спортивна), конструкторська, лідерська (організаторська) та ін. Виділення видів обдарованості за цим критерієм здійснюється, як правило, в межах п'яти видів діяльності, до яких належать практична, теоретична, художньо-естетична, комунікативна і духовно-ціннісна. Сфери психіки представлені інтелектуальною, емоційною і мотиваційно-вольовою. У межах кожної сфери можуть бути виділені різні рівні психічної організації: так, в інтелектуальній сфері розрізняють сенсо-моторний, просторово-візуальний, поняттєво-логічний рівні; в емоційній сфері – рівні емоційного реагування й емоційного переживання.

Згідно з таким підходом можуть бути виділені такі види обдарованості:

✓ *у практичній діяльності*: обдарованість у ремеслах (професійна), спортивна (психомоторна), організаційна (лідерська);

✓ *у теоретичній діяльності*: інтелектуальна обдарованість різної спрямованості;

✓ *у художньо-естетичній діяльності*: хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча, музична;

✓ *у комунікативній діяльності*: лідерська, атрактивна;

✓ *у духовно-ціннісній діяльності*: створення нових духовних цінностей і змістів, служіння людям.

Кожен вид обдарованості припускає одночасне включення всіх рівнів психічної організації з перевагою найбільш значимого для певного конкретного виду діяльності. Наприклад, музична обдарованість забезпечується всіма рівнями психічної організації, однак на передній план можуть виходити сенсо-моторні якості (віртуоз) чи емоційно-експресивні якості (рідкісна музикальність,

виразність).

Виділення видів обдарованості за критерієм видів діяльності дозволяє відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як *системної якості*. При цьому діяльність, її психологічна структура виступає як об'єктивна підстава інтеграції окремих здібностей, слугує матрицею, що формує склад здібностей, необхідних для її успішної реалізації. Отже, обдарованість виступає як інтегральний прояв різних здібностей з метою конкретної діяльності. Кожен вид обдарованості має неповторний, унікальний характер, оскільки різні компоненти обдарованості у різних індивідуумів виражені по-різному.

⇒ *Видом прояву* – явний і прихований. **Явна обдарованість** проявляється у діяльності особистості досить яскраво і чітко навіть у несприятливих умовах. Досягнення настільки очевидні, що обдарованість не викликає сумніву. **Прихована обдарованість** проявляється у діяльності менш виражено, у замаскованій формі. Це створює небезпеку помилкових висновків про відсутність обдарованості взагалі. Причини прихованої обдарованості пов'язані з наявністю певних психологічних бар'єрів, що виникають на шляху розвитку й інтеграції здібностей та істотно спотворюють форми їх прояву. Приховані форми обдарованості – це складні за своєю природою і часто непередбачені за характером прояву психічні феномени.

⇒ *Віковими особливостями прояву* – стабільний та віковий (згасаючий з часом); рання та пізня обдарованість. Вирішальними показниками виступають темп психічного розвитку дитини та ті вікові етапи, на яких обдарованість проявляється в явному вигляді. Прискорений психічний розвиток та раннє виявлення дарувань (феномен „вікової обдарованості”) не завжди свідчать про високі досягненнями у більш старшому віці.

Існує певна залежність між віком, у якому проявляється обдарованість, і сферою діяльності. Раніше за всі інші обдарування проявляються у мистецтві, особливо в музиці. Пізніше обдарова-

ність проявляється у сфері образотворчого мистецтва. Досягнення значимих результатів у науці (видатні відкриття, створення нових галузей і методів дослідження тощо) відбувається звичайно пізніше, ніж у мистецтві.

⇒ *Інтенсивністю прояву* – обдаровані, високообдаровані, виключно або особливо обдаровані (таланти й вундеркінди).

⇒ *Темпом психічного розвитку* – обдаровані з нормальним темпом вікового розвитку або ж із значним його випередженням.

⇒ *Особистісними, гендерними (соціально-статевим) та іншими особливостями.*

Ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються в її реальній діяльності й можуть бути оцінені під час спостережень за її діями. Ознаки явної обдарованості зафіксовані у визначенні й змісті компонентів і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Разом з тим про обдарованість дитини доцільно говорити в єдності категорій „хочу” й „можу”, тобто ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої особистості – інструментальний, що характеризує ставлення людини до дійсності й до своєї діяльності, а також мотиваційно-ціннісний [360].

I. *Інструментальний аспект* поведінки обдарованої особистості може бути окреслений таким ознаками:

1. Наявність специфічних стратегій діяльності.

Способи діяльності обдарованої дитини забезпечують її особливу, якісно своєрідну продуктивність. При цьому виділяють три основних рівні успішної діяльності, кожен з яких пов'язаний зі специфічною стратегією її здійснення: а) швидке засвоєння діяльності й висока успішність її виконання; б) використання й винайдення нових способів діяльності в умовах пошуку рішень у заданій ситуації; в) постановка нових цілей діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що приведе до нового бачення ситуації й пояснює появу раптових ідей і рішень; багатство ідей, навіть фантастичних.

Для поведінки обдарованої дитини характерний останній рівень успішності: новаторство як вихід за межі вимог виконання

завдання.

2. Формування якісно своєрідного стилю діяльності, що виражається в схильності „все робити по-своєму” й пов’язаного з властивою обдарованій дитині самодостатністю системи саморегуляції. Індивідуалізація способів діяльності виражається в елементах унікальності її продукту.

3. Висока структурованість знань, умінь бачити предмет, що вивчається в системі, здатність бачити складне в простому, а в складному – просте.

4. Особливий тип освіченості може виявитися як у високій швидкості й легкості навчання, так і в повільному темпі навчання, але з наступним швидким застосуванням структури знань, уявлень, умінь.

5. Яскраво виражена працелюбність.

II. *Мотиваційно-ціннісний аспект* поведінки обдарованої дитини може бути охарактеризований такими ознаками:

1. Підвищена, вибіркова чутливість до певних характеристик предметної діяльності (знаків, звуків, кольорів, технічних складників і т.ін.) або до певних форм власної активності (фізичної, пізнавальної, художньої виразної), що супроводжується, як правило, переживаннями почуття задоволення.

2. Яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно високе захоплення будь-яким предметом, заглиблення в ту чи іншу справу.

Наявність такої інтенсивності у певному виді діяльності має своїм наслідком вражаючу наполегливість і працелюбство, підвищену пізнавальну потребу, яка виявляється в ненаситній допитливості, а також у готовності за власною ініціативою виходити за межі вихідних видів діяльності.

3. Переваги парадоксальної, суперечливої й невизначеної інформації, неприйняття стандартних, типових завдань і готових порад.

4. Висока критичність до результатів власної праці, схильні ставити надважкі цілі, прагнення до досконалості.

Слід відзначити, що поведінка обдарованої дитини зовсім не обов'язково має відповідати одночасно всім перерахованим вище ознакам. Наявність навіть однієї з цих ознак повинна привернути увагу вчителів, соціальних педагогів і мотивувати їх на ретельний і тривалий за часом аналіз кожного конкретного випадку.

РОЗДІЛ II

ЕВОЛЮЦІЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

*„Генії падають з неба. І на один раз,
коли він зустрічає ворота палацу, припа-
дає сто тисяч випадків, коли він падає
мимо”*

Д.Дидро

Людство завжди цікавило питання, чому так відбувається, що одна людина стає майстром-віртуозом, слава якого розповсюджується далеко за межі не тільки його рідного містечка, а й іноді навіть за межі держави; інша досягає загальної поваги як видатний конструктор-винахідник, третя за шаховою дошкою одержує одну перемогу за іншою, четверта стає композитором, творить музику, а п'ята не в змозі правильно наспівати найпростішу пісеньку, при цьому навіть не помічаючи власної фальші. Чому так відбувається і хто у цьому винен?

Уявлення про обдарованість формувалися у суспільній свідомості тисячоліттями. Розуміння цього феномена акумулювалося у наукових пошуках видатних розумів та тривалих, повсякденних спостереженнях простих людей. Обдарованою

людиною завжди називали того, хто був здатний до видатних досягнень, міг віднайти цікавий, несподіваний вихід із складних ситуацій, створити щось принципово нове, легко оволодівав новими знаннями, робив те, що для інших виявлялося недоступним.

Інтерес до проблеми обдарованості на різних етапах розвитку людської цивілізації розвивався нерівномірно. Історія школи та педагогічної думки знала як спалахи інтересу до виховання обдарованих дітей, так і майже абсолютну відсутність такої зацікавленості. Аналіз історичної, педагогічної, філософської літератури, творів класиків педагогіки дозволяють простежити тенденції у розробці цієї проблеми залежно від рівня економічного та соціального розвитку суспільства, ступеня розробленості наукових знань, загального рівня розвитку виробничих сил людства. Саме тому нами використано загальноприйнятий в історичній науці поділ історії суспільства на етапи: Давній світ, Середньовіччя, Відродження, Просвітництво, Новий час, Новітній час.

Спираючись на філософську методологію та принцип історизму, проаналізуємо процес розвитку поглядів на природу обдарованості в історії розвитку вітчизняної та зарубіжної наукової думки у контексті провідних філософських, педагогічних та психологічних концепцій.

Вважаємо за доцільне історичний огляд побудувати за допомогою персоніфікованого підходу, адже саме через особистість, її долю, жорстку боротьбу за можливість бути самою собою яскраво простежується нелегкий шлях становлення сучасних поглядів на проблему обдарованості.

2.1. Проблема розвитку здібностей та обдарованості у філософсько-педагогічних системах Давнього світу

Феномен творчого потенціалу людини цікавив людство з прадавніх часів. Уже в Давніх державах світу (Єгипті, Індії, Китаї, країнах стародавнього Сходу) були здійснені перші спроби виявлення та описання психологічних властивостей людської істоти, які суб'єктно уможливають реалізацію нею тих чи інших творчих актів. З давніх часів розвитку здібностей дітей, селекції еліти надавали великого значення. Майже дві з половиною тисячі років тому один з перших філософів в історії людства **Кун Фу-цзи** – „Майстер Кун”, відомий в Європі під ім'ям Конфуцій (552-479 р. до н.е.) – пропонував інтенсивно навчати саме таких дітей, адже в них вбачав гарантію майбутнього нації. Походив Конфуцій з родовитої вельможної, але збіднілої сім'ї, яка генеалогічно була пов'язана з давньою династією Ін. Маючи природний розум і міцне здоров'я, з п'ятнадцяти років захоплено займався самоосвітою. Конфуцій ще замолоду став першим в історії Китаю професійним викладачем і організатором співтовариства вчених-інтелектуалів. У 33 роки він відкрив приватну школу і вже потім ніколи не розлучався з учнями [129, с.84; 90, с. 39-40]. Школу Конфуція сучасні дослідники вважають однією з перших вищих шкіл, де навчали красномовства та філософії, готували юнаків до політичної й дипломатичної кар'єри, навчали ораторського мистецтва, логіки, вміння вести диспути тощо. За час її існування учня-



**Конфуцій.
Скульптур-
ний портрет**

ми мудреця стало понад 3 тисячі осіб, проте лише 70 з них повністю оволоділи його вченням [152, с. 36]. Педагогічна доктрина Конфуція будувалася на принципі рівних можливостей – „навчання незалежно від походження” того, хто навчається, і передбачала мінімальну плату – „в'язку сушеного м'яса”.

У 50 років Конфуцій спробував зробити кар'єру державного діяча для практичної реалізації своєї соціально-політичної теорії. У 496 р. до н. е. він отримав посаду першого радника в царстві Лу, але незабаром був змушений покинути батьківщину і, багато років подорожуючи по інших царствах Китаю, марно намагався зацікавити їхніх правителів своїми ідеями. Останні роки життя він провів у Лу, займаючись розвитком свого вчення, викладанням і роботою над стародавніми канонічними творами. Мета його життя полягала в збереженні та передачі нащадкам давньої культури (*вень*), тому Конфуцій не займався письменництвом, а редагував і коментував спадщину минулого, основу якої складали історико-дидактичні і художні твори, передусім „Шуцзін” і „Шіцзін”.

Після Конфуція не лишилося письмових праць, але його учні у книгах зберегли пам'ять про повчання, що їх залишив учитель. З уривків його повчань було створено книгу „Бесіди”.

Конфуцій сформував для китайського народу моральний ідеал досконалої людини (*цзюнь-цзи*). Кожна людина має володіти двома якостями: гуманністю та почуттям обов'язку. Конфуцій мріяв про суспільство повного порядку, в якому кожен знає своє місце, де існує *поділ на дві великі групи* – верхи й низи: тих, хто думає та управляє державою, і тих, хто працює й підкоряється. Належність до цих груп визначалася наявними знаннями та моральними якостями людини [80, с. 105].

Назва епохи, в яку жив Конфуцій – Весна і Осінь, – виражала ідею часового циклу – весни, коли народжується все, і осені, коли підводять підсумки розвитку. Це епоха великих змін у китайському суспільстві. Тоді у царстві Лу, на батьківщині Конфуція, знайшли притулок відсунуті від керма влади вчені-інтелектуали, які спеціалізувалися на культурній діяльності – збереженні і відтворенні культурних пам'яток минулого, присвячених різним галузям знань, включаючи й астрономічно-астрологічні дослідження.

Можливо, це були нащадки більш давньої династії китайських правителів, що втратила владу і була повалена племінним союзом Чжоу, який перебував на більш низькому щаблі культурного розвитку. Можливо, їх соціальне падіння відображено в етимології терміна *жу* – слабкий, що характеризував інтелектуальний прошарок китайського суспільства. Мудрих правителів напівреальної, напівміфічної „старовини” Конфуцій вважав творцями культури, що дозволило йому трактувати „культурність” і правильний суспільний устрій як два боки однієї медалі – різні вияви єдиного „Шляху” (*Дао*) людини. Цей „Шлях” підтримується вченими-інтелектуалами, чиє найменування – „жу” – стало позначенням конфуціанців. За часів правління династії Хань (у II в. до н. е.) подібний підхід до культури був високо оцінений державною владою, конфуціанство отримало статус офіційної ідеології, а Конфуцій – титулатуру, що прирівнювала його до „наймудріших” правителів старовини.

Глибока повага до традицій давнини і хранителів традицій та звичаїв оформилася у Конфуція в ідею правильного державного устрою, в якому за наявності духовно-піднесеного, але фактично бездіяльного правителя, реальна влада належала б чиновникам-інтелектуалам, тобто *жу*. Так *жу* стало символом і назвою усієї конфуціанської філософії [129, с. 85].

Уявлення про історію пов’язане у конфуціанстві з найдавнішим поняттям „*Дао*” – шлях, метод, принцип, мораль, абсолют. *Дао*, на думку Конфуція, залежить від призначення наперед кожної особи, його носії – індивід, держава, все людство. В умовах вічного торжества і вічної нездійсненності *Дао* порядок підтримується зусиллями мудрих правителів, які спираються на вчених-чиновників. Конфуцій розповідав, що ще за чжоуського правителя Чен було введено посади трьох вищих сановників – великий учитель, великий наставник і великий плекун, службові обов’язки яких полягали „у роздумах про істинний шлях (*Дао*) управління державою, приведенні у гармонію темного і світлого початків” [129, с. 87].

У роздумах про *Дао* Конфуцій продовжує і розвиває давню традицію, підкреслюючи у змісті *Дао* єдність двох початків: людського і небесного. *Дао* може існувати лише завдяки зусиллям людей, а інакше держава може взагалі його втратити. У цьому і полягає *Дао* кожної людини, який може бути прямим і кривим, великим і малим, притаманним шляхетному мужу і жебракові.

Конфуцій утримувався від суджень про надприродне, вважаючи вищою силою „безмовне” Небо. Послана ним доля може і повинна бути розпізнана людиною, яка тільки в такому випадку здатна стати „благородним мужем”, що поєднує в собі ідеальні духовно-моральні якості з правом на високий соціальний статус. Антагоніст „благородного мужа” — „маленька (нікчемна) людина”, що керується вигодою, а не „належною справедливістю”, низькопоставлена та прив’язана до конкретної справи. З точки зору кардинальних особистісних якостей, вільний „благородний муж” панує над „маленькою людиною”, як вітер — над травою.

Людські обличчя конкретизуються Конфуцієм через поняття *де* — людська благодать, доброчесність. *Де* є внутрішньою якістю кожного індивіда і навіть кожної речі, якість, що забезпечує найкращий спосіб індивідуального існування. У такому розумінні *де* подібне до самозбереження і жаги життя. *Де* — це внутрішня сила, що протистоїть зовнішнім впливам. Ідеальне втілення людського *де* для Конфуція — гуманність — *жень*.

Поняття *жень* вживається і як людина серед людей. Сам же Конфуцій використовує його у значенні „доброта правителя”, наполягаючи, що *жень* — це виключна якість благородного мужа і не притаманна жебракові. Конфуцій виходить із споконвічного смислу суті поняття благородний муж — *цзюнь цзи* — дитя правителя. Для Конфуція благородний муж — це правитель або представник аристократичних верхів, на відміну від нижчої або маленької людини, зайнятої працею. В ієрархії людських істот благородний муж стоїть нижче досконаломудрого, але так само, як і досконаломудрий, може впливати на маленьких людей [129, с. 90].

Важливого значення у філософії Конфуція набуває термін *лі*, який означав обряди, що дають можливість подолати політичні конфлікти, а також храмові і двірські ритуали, форми поведінки

сановників у ставленні до народу. У Конфуція *лі* перетворюється на загальну характеристику правильного суспільного устрою і поведінки людини. Принцип *лі* символізує норму суспільного життя, за якої правитель залишається правителем, сановник – сановником, землероб – землеробом, батько – батьком, син – сином. Конфуцій вважав, що „правитель повинен керувати підданими через принцип *лі*”. А це означає: не слід дивитися на невідповідне, не слід слухати невідповідне, не слід говорити невідповідне, якщо невідповідне не відповідає принципу *лі*. *Лі* – це зовнішній аналог *жень*. *Жень* – внутрішній зміст *лі*, те, що наповнює його певним сенсом. Будь-який обряд або ритуал, форма поведінки у сім’ї, суспільстві, державі – це не просто формальність, данина минулому, але й підтримання балансу і ненависті у світі, збереження рівноваги у людських стосунках. Для Конфуція *жень* і *лі* – це парні поняття, *єдність внутрішнього і зовнішнього в людині*, яка ґрунтується на пізнанні людиною власне своєї небесної природи. Тому *Дао* у Конфуція – це шлях золотої середини: щоб управляти людьми, треба навчитися управляти собою; щоб пізнати світ, треба пізнати себе; щоб піднятися, треба подолати себе. *Шлях золотої середини – це шлях взаємовідповідності людини своєму призначенню* [129, с. 91].

Конфуцій запропонував теорію навчання, в якій наполягав на доконечності вивчення шести мистецьких дисциплін: ритуалу, музики, стрільби з лука, їзди на бойовому возі, письма та математики. Він був першим великим учителем, який висунув ідею популяризації освіти, обстоюючи потребу у відборі найкомпетентніших радників для державних правителів через спеціальні іспити. Однак освітні концепції цього філософа, мабуть, більше придатні до застосування сьогодні, ніж тоді, коли він був славним учителем. Отож, Конфуцій:

- ✓ обстоював ідею поєднання нових ідей зі старими перевіреними концепціями;
- ✓ був демократом, тому прагнув соціальних реформ освіти;
- ✓ був щиро переконаний, що вчитися можна тільки у дія-

льності;

- ✓ уважав світ класом для занять, його навчання не обмежувалося стінами школи;
- ✓ широко використовував у навчанні та викладанні музику та поезію;
- ✓ розумів, що знання про те, як учитися, так само важливі, як і сама навчальна інформація;
- ✓ наголошував, що кожен має різні навчальні здібності і талановитим учителям треба пристосовуватися до індивідуальних потреб учнів;
- ✓ усвідомлював важливість моральних цінностей та ввічливості, які все ще залишаються характерними рисами китайського шкільництва [101, с. 101, 509].

Проти конфуціанства виступав філософ **Моцзи** (479-381 до н. е.), який критикував поділ людей на „шляхетних” і „низьких”, встановлення для них різних норм поведінки. Конфуціанському моральному принципу „жень” він протиставив принцип „цзянь-ань” (загальної любові). Ідеї Моцзи пропагували і його учні.

Вчення Кун Фуцзи продовжив **Менцзи** (372-289 до н. е.), який твердив, що люди за своєю природою поділяються на людей розумової та фізичної праці. Перші призначені управляти іншими. Моральні якості, за Менцзи, визначаються „небом” і за природою є добром, їх лише слід неухильно вдосконалювати [30, с. 22].

Якщо конфуціанство мріяло про гармонію стосунків між людьми для збереження і процвітання суспільства, то напівлегендарний учень Конфуція **Лаоцзи** проповідував гармонію людини і природи. Його вчення дістало назву даосизм.

Отже, ще за часів Давнього Світу мислителі відзначали існування різниці між людьми за рівнем знань, розвитком здібностей, здатністю виконувати той чи інший вид діяльності. Пояснення такої нерівності шукали у природі самої людини та в закономірностях розвитку світу.

За часів правління імператора У-ді з нової династії Хань (140-87 рр. до н.е.) конфуціанство набуває статусу державної ідеології, і для його вивчення у 124 р. до н.е. навіть було створено уні-

верситет (імператорську Академію). Саме тоді було запроваджено і систему іспитів, запропоновану у свій час ще Конфуцієм, для тих, хто претендував на посаду вченого чи сановника. Державні посади займали не завдяки високому походженню, а лише після успішно складеного іспиту за наявності певних здібностей та володіння знаннями у сфері дипломатичного мистецтва.

Те, що „Син Неба” видавав укази і особисто проводив відбір, мало на меті відшукати найвищі таланти і називалось чжицзю (імператорським відбором). Усі бажаючі вступити до школи з'являлися до місцевих начальників, щоб бути вибраними або відкинутими.

Шкіл усього було 6. Вони підлягали Гоуцзицзянь (Державній школі).

Школа Гоуцзисюе мала 300 учнів. Учнями могли бути сини й онуки цивільних і військових чиновників 3-го рангу і вище або правнуки чиновників 2-го рангу другої категорії і вище, а також сини заслужених чиновників 2-го рангу, сини тих, хто мав титул „сянь гун”, і сини столичних чиновників 4-го рангу, якщо їм даровано за заслуги 3-й ранг.

Школа Тайсюе мала 500 учнів. Учнями могли бути сини і внуки чиновників у 5-му ранзі і вище, родичі чиновників, які за законом повинні носити жалобу протягом року, або правнуки чиновників 3-го рангу, а також сини заслужених чиновників 3-го рангу, якщо їм даровано титул.

Школа Сименьсюе мала 1300 учнів. У тому числі: 500 учнів із синів заслужених чиновників 3-го рангу і вище без титулу і 4-го рангу з титулом, а також цивільних і військових чиновників 7-го рангу і вище, 800 чоловік із середовища видатних простих людей (шумінь) [Карліна, с. 260].

За цією системою встановлювалися такі категорії вчених: сюцай (видатний талант), мінцзін (знавець канонічних книг), цзюньші (обдарований учений), цзіньші (видатний учений), мінфа (знавець законів), мінцзи (знавець писемності), мінсуан (знавець математики), інші (одна історія), санняші (три історії, тобто Шіцзі, Ханьшу і Хоуханьшу), кайюаньлі (знавець книги „Обряди

Кайюань”), дао-цзюй (рекомендований провінцією) і тунцзі (здібний підліток) [...].

Так, система іспитів для відбору вчених за Танської династії в основному зберігала колишню систему династії Сун. За цією системою головними були три шляхи, тобто екзаменів було три. *Перший* відбувався щороку у головному місті повіту. Юнак, який успішно складав його, отримував перший нижчий вчений ступінь „*Сюцай*” (талант, студент) і право займати відповідні посади у своєму повіті. Крім того, він отримував право скласти іспит на отримання другого вченого ступеня. *Другий* екзамен відбувався один раз на три роки. Тривав він протягом 9 днів у головному місті провінції. Особи, що витримували і цей іспит, одержували другий вчений ступінь – „*Цзюй-жєнь*” (кандидат), право на посаду в межах провінції, а також можливість скласти найважчий екзамен у столиці. *Третій* екзамен проводився в столичній екзаменаційній палаті. З багатьох тисяч осіб, які його складали, лише близько 300 отримували третій вчений ступінь – „*Цзинь-ши*” (доктор). Це відкривало шлях до блискучої кар’єри. Роки між першим і останнім екзаменами проходили в наполегливому навчанні. Екзамени були дуже складними. Чим вищими були отримувані ступені, тим складнішими виявлялися іспити. Проводилися вони у формі написання самостійних творів, темами яких були цитати з конфуціанських класичних книг. Твори мали складатися із восьми розділів, кожний з яких відповідав суворо встановленій формі з визначеною кількістю ієрогліфів. Претендентів зачиняли в ізольованій кімнаті, де вони перебували впродовж всього терміну складання екзаменів. Їм заборонялося користуватися будь-якими посібниками. Володарі третього ступеня направлялися на двірцеві екзамени. Десять кращих з них заслуговували на особливу пошану – вони відзначалися аудієнцією в імператора, а найкращий з цієї десятки отримував звання академіка імператорської академії наук „*Ханьпіньюань*” [152, с. 36].

Відбір і навчання здібних, обдарованих дітей аж до державного іспиту стали своєрідним інструментом державної влади. Особливо обдаровані діти отримували освіту при дворі правителя. В цих дітях високо цінувалися всі форми творчої фантазії і насампе-

ред здібність до написання віршів і романів. У народі розповідали, що в них була безпомилкова пам'ять і відмінно розвинене логічне мислення. У цих дітях вбачали гарантів майбутнього національного багатства і високо шанували їх. При цьому *шанси на отримання відповідної освіти надавалися як представникам аристократичних класів, так і дітям інших прошарків населення*. Звісно, що діти правлячого класу мали кращі умови для розвитку та навчання, в яких швидше та яскравіше могли розкритися їх здібності й обдарування.

Описана система державних іспитів проіснувала у Китаї протягом майже двох тисяч років.

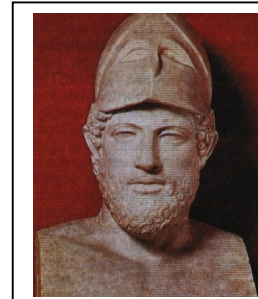
Період розквіту античного рабовласницького суспільства (Давні Афіни, Стародавній Рим, Олександрія) характеризувався високим рівнем інтересу до проблеми людини в цілому та обдарованості зокрема. В історії людської цивілізації дослідниками помічено стійку тенденцію – генії й таланти з дивовижною закономірністю з'являються в різних державах у різні епохи спалахами, групами [415]. Один з таких спалахів відбувся у „Золотий вік” Стародавніх Афін – у період правління Перикла. Цей державний діяч збирав одночасно, практично за одним столом, таких визнаних у всьому цивілізованому світі геніїв, як скульптор Фідій, драматург Софокл, філософи Сократ, Платон, Анаксогор, Зенон і Протагор. Майже всі вони були корінними жителями міста Афін, яке налічувало тоді 60 тисяч вільних громадян. Навряд чи можна стверджувати, що афіняни генетично домінували над сусідніми народами. Однак за що б не бралися елліни, будь-яка робота в їхніх руках ставала творчим актом: побудова храму чи в'ялення риби, приготування вина чи метання диска, публічний диспут чи бойовий похід. Серед природних обдарувань греків – кмітливість, математичний розрахунок, неймовірна енергія творення, пристрасть до подорожей, жадоба знань. Із семи чудес світу п'ять створено генієм стародавніх греків. Справжнім дивом цивілізації є не тільки витвори розуму й мистецтва еллінів, а й вони самі, вся Еллада. Духовні

надбання цього незвичайного народу впродовж тисячоліття опромінювали праісторію інших народів, на далеких підступах до сучасності впливали на творення інтелекту інших націй [335].

У чому ж причина такого вибуху талантів і появи цілої плеяди геніїв? На думку багатьох дослідників, зокрема відомого генетика В. Ефроїмсона [415], який довгий час займався вивченням природи геніальності, *причина полягає у середовищі, яке стимулює той чи інший вид обдарованості, творчості, діяльності; в існуванні своєрідного „соціального замовлення” на талановитих ораторів, філософів, скульпторів.* Адже всі названі вище люди є представниками одного соціального прошарку, із стійкими традиціями, підкріпленими суспільною спадковістю. За всіма ними стоїть певна культура, ментальність їх народу. Їхні здібності, спостережливість, кмітливість формувалися історією цілої нації. Однак, скажімо, Піфагорові відкриття перебувають не лише у зв'язку зі всією еллінською цивілізацією, а й з обставинами суто *індивідуальними*. Напевно, мали значення й уроки математики, які брав Піфагор у єгиптян, і особливості його філософського розуму, і навіть його схильність до елегантності й вишуканості, його закоханість в Олімпійські змагання, заняття селекцією і виведений ним прекрасний сорт капусти, названий піфагорійським [335].

„Наші діяння помруть разом з нами або залишаться на скрижалях історії,” – казали стародавні греки, відомі своїм розумом і досягненнями в різноманітних сферах людської діяльності. Прикладом такого життя є доля самого **Перикла** – політичного діяча і правителя Афін, полководця і оратора [414, с. 121-126]. З його появою на світ (495 р. до н.е.) пов'язана цікава історична подробиця. Мати Перикла, Агариста, побачила уві сні, що народила лева. Кілька днів потому вона стала матір'ю хлопчика з надзвичайно великою головою. Щоб приховати цей фізичний недолік, Перикл був змушений все життя носити шолом. Навіть скульптори зображали його тільки таким. Діти дражнили його, намагалися ображати. Перикл ріс замкнено, але потроху спромігся подолати невпевненість у собі, навчився контролювати емоції і дії, підкоряти силу розуму.

Як і в багатьох афінян із знатних сімей, у Перикла були гідні наставники: музиці його навчав музикант і мислитель Дамон, філософії – відомий грецький вчений Зенон. З малих літ Перикл зай-



Перикл

мався фізичними вправами, фехтуванням, боротьбою, намагаючись органічно розвивати як розум, так і тіло. Жага знань, бажання великих діянь, цілеспрямованість, обмеження і постійна робота над собою загартували Периклу тіло і дух. „Жодного жалю до себе” – його девіз.

У сімнадцять років Перикл став одним із кращих юнаків свого часу. Єдине, чого він не спромігся, – це навчитися поспіхатись. Його обличчя завжди було спокійним чи суворим. Розмірена хода, впевнена мова, гучний голос і гострий розум сприяли кар’єрі хлопця.

У 461 році до н.е. Перикл стає лідером афінського демосу, і з цього моменту починається „вік Перикла” – вік, який тривав 32 роки, але був значнішим за ціле століття.

Для того, щоб завоювати повагу простого люду, Перикл пішов на певні обмеження. По вулиці став ходити пішки, але тільки однією дорогою – на площу і до Ради. Відмовився від заможного життя, бенкетів. Допізна займався громадськими справами, проте не шукав дешевої популярності: відрізнявся розсудливістю та витримкою, терпляче переносив насмішки, не втрачаючи почуття власної гідності, чим викликав повагу громадян. Він поступово вдосконалював свою мову та рухи, які були потрібні для успіху. І успіх прийшов! „Афіни досягли за його правління найвищої могутності. Він керував масою, тому що отримав владу, не застосовуючи негідних засобів ... і не мав потреби лестити натовпу, проте, користуючись повагою, міг різко суперечити їй”, – писав історик Фукідід.

За рідкісний ораторський дар Перикл отримав прізвисько Олімпійця. Казали, що він, „як Зевс, кидає блискавки, влучаючи

словами, і саме переконання сидить у нього на вустах” [414, с. 124]. Варто відзначити, що елліни глибоко поважали красномовних людей, порівнюючи їх з богами:

*Боги не всякого всем наделяют: не каждый имеет
Вдруг и пленительный образ, и ум, и могущество слова;
Тот по наружному виду внимания мало достоин –
Прелестью речи зато одарён от богов; веселятся
Люди, смотря на него, говорящего с мужеством твёрдым
Или с приветливой кротостью; он – украшение собраний,
Бога в нём видят, когда он проходит по улицам града.
(Гомер) [414, с. 106]*

Минали роки, державні і політичні справи відбирали багато часу у Перикла, а вороги постійно не давали відпочивати. Тільки загартованість молодих років та сила духу допомагала йому не впасти і не загинути в боротьбі, не щезнути у вирі світів.

За часів правління Перикла Афіни змінилися. Народ почав жити в кращих умовах, розквітали торгівля і будівництво. Велич споруд того часу збереглася і зараз: Парфенон, Пропілеї, храми Ніки та Афіни. Їх фрагменти, хоч і зруйновані, вражають серце і душу. Це була велич самого Перикла. Цікава така подробиця: його дружина та вже дорослі сини скаржилися на відсутність великого статку, що повинен бути при їхньому суспільному становищі. На ці скарги Перикл завжди відповідав так: „Головний скарб повинен бути тут! – і стукав себе по великій голові. – А як їм користуватися, спробуйте навчитись самі!”

За короткий час Афіни стали політичним та культурним центром Еллади. Відусюди стікалися майстри та філософи, знаючи, що знайдуть тут учнів та слухачів. Сам Перикл був пов’язаний дружніми узами з істориками Геродотом та Фулідідом, філософами Зеноном, Сократом, Протагором та Анаксагором, трагіком Софоклом, скульптором Фідієм. Вони були частими гостями в оселі стратега, і тоді душею товариства ставала красива й освічена дружина Перикла Аспасія – гетера, з якою він одружився всупереч невдоволенню та пліткам афінян. Аспасія відрізнялася красою та розумом. Видатні політики та філософи вважали її жінкою непере-

січною, а „Сократ іноді приходив до неї зі своїми знайомими ... щоб послухати її роздуми..” (Плутарх). Аспасія була прекрасною співрозмовницею, і кажуть навіть, що вона була наділена талантом оратора, який так цінували афіняни [414, с. 124].

Доводилося Периклу і воювати, і ніколи його війська не мали поразки. Але воював він тільки тоді, коли не було іншого вибору. Ті, хто бажав війни і влади задля себе, поступово зуміли зруйнувати довіру і повагу людей до Перикла. Він і це сприймав спокійно, ніколи не забуваючи про самоповагу і стійкість.

Єдине, чого він не зумів пережити, – це смерть рідних під час епідемії чуми. Уперше у житті Перикл плакав прилюдно.

Йому повернули всі права і обов'язки громадського діяча, але невдовзі Перикл помер. Він не бажав більше жити.

І тільки після його смерті люди зрозуміли, що єдиновладдя Перикла і його суворе ставлення до дійсності були спасінням для держави. „Він поєднав у собі і самі Афіни, і всі справи, що залежали від афінян, – внески, союзників, арію, острови, море, велику силу і верховну владу”, – свідчив Плутарх [414].

Афінська держава характеризувалася оригінальною системою освіти, яка виховала ряд геніальних і талановитих особистостей і стала взірцем для подальшого розвитку всієї європейської системи виховання. Кінцева мета виховної і освітньої системи в Афінах визначалася багатозначним поняттям „*калокагат(х)ія*”, яке перекладається лише описово і означає сукупність „чеснот”, які являють собою поєднання всіх можливих відтінків зовнішньої і внутрішньої краси, при цьому критерієм останньої була здатність до виконання громадянських обов'язків у державі. Первісний грецький моральний ідеал („арес” — чеснота) був тісно пов'язаний з аристократичною верствою населення. Тоді панувало переконання, що цей ідеал є спадковим і свідчить про аристократичне походження людини. На питання, як здобути цю чесноту, відповідали – „уродженням”. На думку афінян, виховання є необхідною річчю, але воно лише скріплює вроджену чесноту. Про те, щоб можна

було вивчити чи набути чесноту, не було й мови (із „добрих” мав народитися „добрий”, зі „злих” – „злий”) [346, с. 17].

Шлях до досягнення можливої довершеності визначається поняттям, яке також не піддається точному перекладу, – „агон”. Спочатку воно означало місце, де відбувалися збори. Пізніше під ним почали розуміти й те, що відбувалося на місцях таких зборів, а саме випробування чи змагання. Пізніше це поняття отримало особливий зміст в умовах грецького життя. Принцип „агоністики”, змагальності, проявившись у діяльності грецького театру (знамениті щорічні змагання між кращими драматургами), в Олімпійських іграх, у літературі, згодом проникнув і до шкільної системи. Перш за все частина роботи школи була безпосередньо пов'язана з підготовкою до змагань. Цей принцип змагальності учня з учнем, школи з школою мав безперечно позитивний вплив на виділення більш обдарованих дітей, які будучи, як правило, матеріально забезпеченими, могли у подальшому реалізувати себе у таких „неприбуткових” сферах суспільного життя як мистецтво, філософія, література. Саме життя вільного громадянина Стародавніх Афін у „Золотий вік” Перикла, позбавленого необхідності тяжко заробляти на хліб і який мав можливість спілкуватися у буденному житті з такими геніями, як Платон чи Фідій, сприяло розвитку розумових здібностей, естетичних смаків, давало йому безліч зразків для наслідування, які водночас слугували стимулом до власної творчості. Навіть після закінчення школи талановиті особистості мали змогу у змаганнях відшліфувати свої здібності, доводити свою неперевершеність. Так, три найбільш відомі давньогрецькі драматурги Есхіл, Софокл та Евріпід перемагали у названому порядку один одного на щорічних змаганнях драматургів під свята Діоніса [415].

Грецька агоністика, яка мала яскраво виражений індивідуалістський характер і була спрямована на добре забезпечену в матеріальному плані частину населення Афін, вільних громадян, мала на меті досягнення особистої переваги однієї людини над іншою в якійсь певній сфері діяльності. Ідеал самоствердження й прагнення до першості у змаганні з іншими для того, щоб, як сказано в „Іліаді”, „завжди бути кращим і перевершувати всіх”, покладений в ос-

нову античного виховання [346, с. 12]. У центрі ж афінської системи виховання стояла особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, здатністю до творчості.

Чи не найголовнішу роль у становленні та розвитку видатних талантів Давньої Греції відіграла тогочасна система виховання в Афінах, яку історик Фулідід назвав „Школою Еллади”. Кінцевою метою освітньої роботи у багаторічній системі афінських шкіл було, насамперед, усвідомлення себе повноправним членом вишуканого афінського суспільства. Структура афінської системи освіти складалася з декількох рівнів. *Мусична школа* ставила своїм завданням дати учням насамперед літературну і художньо-музичну освіту, а також ознайомити їх з елементами інших наук. Як правило, у мусичній школі функціонувало дві школи: школа граматиста (навчання читанню, письму, рахунку тощо) і школа кіфариста (музика, орхестика, співи тощо). Вчителя мало цікавив розвиток пізнавальних сил учня, його мислення. Обов'язком учня було вивчити те, що він почув від учителя. Все навчання будувалося на власній ініціативі педагога та батьків учня. Навчання велося індивідуально. З 12 років підлітки паралельно з мусичною школою починали відвідувати *гімнастичну школу (палестру)*, основним завданням якої був фізичний розвиток (біг, боротьба, стрибки, метання диска та списа, плавання).

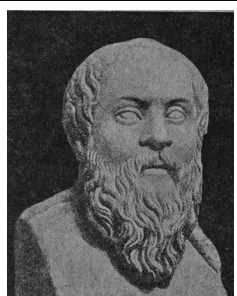
Перебуванням у мусичній та гімнастичній школах закінчувалося навчання для більшої частини молоді. Тільки *найобдарованіша* її частина вступала до *гімнасіїв*, які призначалися для подальшого удосконалення у галузі гімнастики. Проте поряд з гімнастикою юнаки отримували можливість у бесідах з дорослими, вчителями набувати політичної, літературної та філософської освіти [152, с. 44-48].

В Афінах у часи їх найбільшого розквіту починають з'являтися вищі школи, де викладали найвизначніші філософи того часу (Академія Платона, Лікей Аристотеля), які за сучасними мірками можна вважати *школами для обдарованої молоді*. Адже викладач мав змогу сам обирати собі більш здібного, на його дум-

ку, учня, який потім, отримавши блискучу для того часу освіту, нерідко досягав значних успіхів у певній сфері діяльності.

У давньогрецькій філософсько-науковій традиції спроби осмислити сутність людської природи та з'ясувати можливості й здібності людини виразно окреслюються у житті та працях славетних давньогрецьких мислителів Сократа, Платона, Аристотеля та інших.

Життя кожного мислителя ранніх часів майже завжди було пов'язане з дивними переказами, які повинні були б засвідчувати обраність та виключність мудреця. Біографії філософів нараховували безліч дивних фактів. Напівлегендарний Піфагор, на думку давніх греків, походив від бога Аполлона, і його поважали як чудотворця. Емпедокл загинув у кратері вогняної Етни, Фалес прославився як один з семи мудреців світу. Геракліт був представником родини сина афінського царя Кодра, все життя одягався у пурпур із ознаками царської влади. Демокрит навчався у магів, умів передбачати події, помер у віці 109 років, відсунувши свою смерть таким чином, щоб вона не збігалася із святом богині Деметри.



Сократ

До речі, в Афінах було багато свят – більше ніж сорок на рік, не враховуючи щомісячних. Головні з них святкувалися кілька днів. Отже, шанс народитися в один із святкових днів був досить великим. У знамениті Фаргелії – у місяці Фаргеліон (травень – червень за сучасним календарем), у рік архонта Апсефіона, на четвертий рік 77-ї Олімпіади (469 р. до н.е.) у сім'ї каменяра Софроніска та повитухи Фенарети народився знаменитий у майбутньому філософ **Сократ** [235]. Сократ був у сім'ї *другою* дитиною. Одна з біографічних легенд сповіщає, що Софроніск (батько Сократа), за звичаєм, у зв'язку з народженням дитини, звернувся до оракула із запитанням про характер спілкування зі своїм сином та напрям його виховання. Дельфійський храм користувався величезним авторитетом серед всіх еллінів. Вважалося, що вустами дельфійського оракула, піфії, пророкує

сам Аполлон, передбачаючи волю свого батька Зевса. Сутність отриманої Софроніском поради приблизно така: „Нехай син робить те, що йому заманеться; батько не повинен його до чогось примушувати й від чогось утримувати. Батькові лише слід молитися Зевсу та Музам про гарне завершення справи, залишивши синові можливість вільно проявляти свої схильності та покликання. Інших турбот його син не потребує, оскільки вже має всередині себе на все життя керівника, який є кращим за тисячі вчителів та вихователів”. Під внутрішнім керівником при цьому розумівся *даймоній (демон)* Сократа – його *геній*, внутрішній оракул, голос, що застерігає від дурних вчинків. Уже наприкінці свого життя, поставши перед судом, Сократ характеризував свого демона так: „Зі мною відбувається щось божественне або дивне... Почалося це ще з дитинства: виникає якийсь голос, котрий кожного разу відвертає мене від того, що я намагаюся зробити... Саме цей голос і забороняє мені займатися державними справами” [113].

Як і інші афінські діти, Сократ отримав загально доступну початкову освіту, що була спрямована на фізичне та духовне формування члена полісу, його майбутнього відданого громадянина. У молоді роки Сократ повернувся до батьківської справи (каменяр), і невідомо, як би склалася подальша його доля, коли б обдарованого юнака не помітив філософ Архелай (*щасливий випадок*). Уже тоді Сократ проявляв смак до бесіди та талант вдумливого й гострого полеміста. За біографічною версією Аристоксена, молодий Сократ привернув до себе увагу філософа Архелая саме своєю продуманою та вмілою дискусією з товаришами по праці про заробітну платню. Відомий філософ запропонував юнаку інші перспективи, і кілька років Сократ був учнем і улюбленцем Архелая [235].

Велику роль у духовній долі Сократа відіграла професія його матері Фенарети – „дуже шанованої та строгої повитухи”, за характеристикою її знаменитого сина. Адже саме за аналогією із професією своєї матері Сократ називав свій філософський прийом сприяння народженню істини у ході бесіди *майєвтикою*. Для людини, що народилася у день Аполлона та Артеміди, філософська

майєвтика як уміння і покликання набували характеру *дару божого*: адже все повивальне мистецтво, згідно з міфами, перебувало під верховним керівництвом Артеміді. Повивальне мистецтво, на думку самого Сократа, він і його мати отримали від Бога: вона – для жінок, які народжують дітей, він – для юнаків, які народжують прекрасні думки. Отже, Сократ недаремно народився у Фаргелії [235, с. 4-10]

Основною метою своєї педагогічної системи Сократ вважав особисте самовдосконалення кожного із своїх учнів. Сократ є одним із основоположників учіння про „добру природу” людини незалежно від її статі і походження. Проте визнання ним первісної „доброти” людської природи не приводить його до твердження про рівність усіх людей за здібностями. Ознаками гарних здібностей Сократ вважав швидке засвоєння людиною предмета, який його цікавив, запам’ятовування вивченого та інтерес до всіх занять, що допомагають добре вести домашнє господарство, керувати державою та взагалі вміти скористатися діями людей [113]. Найбільш дієвий шлях до виявлення здібностей Сократ вбачав у самопізнанні. „Хто не знає своїх слабких сторін, не знає себе. Хто ж знає себе, той знає, що для нього є корисним, й чітко розуміє, що він може, а чого не може. Займаючись тим, що він знає, він задовольняє свої потреби і живе щасливо, а не беручись за те, чого не знає, не припускається помилок і лихо минає його” [113].

Викладені вище думки Сократа про здібності набувають надзвичайно великого значення у його педагогічній системі, оскільки саме критерієм наявності здібностей Сократ теоретично підкріплював „право на освіту” тієї чи іншої людини, виходячи при цьому з принципу тієї користі, яку він міг би у такому випадку принести суспільству (поряд з основною користю, яку він приносить сам собі процесом самопізнання).

„Могутні духом, – говорить він про талановитих людей, – здатні довести до кінця розпочату справу, вони стають відмінними, вищою мірою корисними діячами, якщо отримають освіту або навчаються, у чому полягає обов’язок людини: вони стають величнішими благодійниками людства. Вони стають дуже поганими, шкідливими людьми, якщо залишаються без освіти, неуками (не в

зможі розібратися, у чому полягає обов'язок людини, вони часто займаються злочинними справами): вони пихаті, зарозумілі, важко їх утримати чи відвернути від замисленого, тому вони стають великими ворогами роду людського..." [113].

У тісному зв'язку зі своїм вченням про природу людини та її здібності Сократ розв'язує проблему вчителя. Сам філософ відчув поклик до педагогічної діяльності у віці сорока років. Передувало цьому відвідування одним із друзів Сократа дельфійського оракула, яка нібито сказала: „Софокл мудрець, Еврипід ще мудріший, Сократ же – мудріший за всіх людей”. Таке визнання виключної мудрості людини, яка говорила про себе: „Я знаю тільки те, що я нічого не знаю”, глибоко вплинуло на філософа. Сократ став ніби одержимим ідеєю навчати своїх сучасників істинним знанням, адже він вважав, що є „одне тільки благо – знання, і одне тільки зло – невігластво”.

Головним завданням педагогічної діяльності він вважав необхідність викликати до життя найкращі, внутрішні духовні сили вихованця на основі уважного *вивчення його схильностей та здібностей*. Звернення до цих сил Сократ називав „другим народженням”, а мистецтво вчителя, яке допомогло цьому другому народженню, – майєвтикою (повивальним мистецтвом). Адже він був глибоко переконаний, що істинні знання не можна вкласти у свідомість учня ззовні, воно має вирости з глибин його особистості і за допомогою вчителя вийти у світ у всеозброєнні, як Афіна з голови Зевса”. У кожному окремому життєвому випадку розв'язування відповідного завдання йшло різними шляхами, проте загальна схема залишалася незмінною [113].

Цікавою була у Сократа й *методика відбору учнів*. Він пред'являв до своїх послідовників надзвичайно суворі вимоги: відмова від волі батьків, від влади пануючих поглядів, у деяких випадках від звичного укладу життя. Найважчою була вимога відмовитися „від самих себе”, тобто рішуче розірвати зі своїм минулим. Далеко не всі здатні були витримати це. Проте той, хто все ж таки витримував, перетворювався на відданого „співрозмовника” Сок-

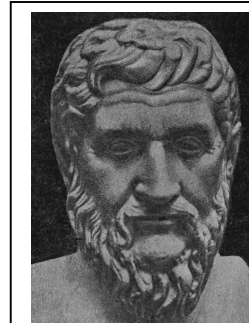
рата [113]. Одним із випробувань, яким піддавав Сократ майбутніх своїх учнів, було випробування *іронією* сократівських бесід. Розпочиналася бесіда в іронічному дусі, боляче вражаючи самолюбство слухача. Сократ застосовував прийом бесіди-полеміки із слухачем, заплутуючи співрозмовника й демонструючи його незнання. Якщо слухач витримував іронію, то філософ переходив до повчальної бесіди-настанови, яка відрізнялася простотою та зрозумілістю. Через це випробування пройшли всі ті, з кого з роками сформувався гурток постійних слухачів і співрозмовників Сократа, відданих йому друзів та учнів. Особливо захоплені його шанувальники почали навіть ззовні копіювати учителя. Так, Антисфен ходив у старому плащі, а Аристодем почав ходити босоніж. Усі історичні джерела підкреслюють безкорисливість Сократа, який, наслідуючи приклад старих філософів, не брав від своїх учнів нагород за заняття з ними і здобував, таким чином, внутрішню і зовнішню незалежність ціною майже злиденного існування, хоча він зовсім не був аскетом. Вважаючи своїх слухачів друзями, а не „учнями”, Сократ не брав з них грошей. Щоправда, деяких своїх учнів, які не відрізнялися особливою обдарованістю, Сократ відсилав до „учителя мудрості” Продика, у якого сам Сократ за драхму прослухав у свій час урок [235].

Життя Сократа закінчилося трагічно. Його було звинувачено у неповазі до богів, що в ті часи каралося смертю. Сократ гідно сприйняв звістку про вирок і, як розповідають його послідовники, спокійно випив отруту. Згідно з деякими переказами, судді, які брали участь у процесі проти Сократа, після смерті видатного філософа не отримали спокою. Декого з них розгнівані афіняни вигнали з міста, дехто сам покінчив життя самогубством. Вражає тільки той факт, що практично ніхто з тих, хто пізніше з обуренням говорив про несправедливість та жорстокість вироку, не виступив на захист Сократа під час процесу. Справа в тому, що більшість громадян не розуміли ідей та поведінки свого філософа, вважали його дивним, зарозумілим, навіть небезпечним. А те, що незрозуміле, часто викликає у людей невдоволення, заздрість і навіть страх. *Геній Сократа випереджав свій час, залишаючись недосяжним для більшості його сучасників, тому їм виявилось легше*

пам'ятати про нього, пишатися ним, ніж жити з ним поряд.

Найвидатнішим серед послідовників Сократа був Платон. Його знайомство з Сократом відбулося приблизно у 407 році до н.е. і тривало до страти вчителя. Згідно з загальновідомою легендою, напередодні зустрічі з Платоном Сократу наснився лебідь, який, посидівши на його грудях, злетів з піснями у небо. І коли наступного дня відбулася зустріч з юним Платоном, Сократ, згадавши про сон, із захопленням вигукнув: „Ось мій лебідь!” Лебідь вважався священним птахом Аполлона, і Сократ, розглядаючи своє філософствування як служіння цьому богу, розтлумачив подію як божє знамення і вказівку на те, що серед його слухачів з'явився новий служитель Аполлона і гідний спадкоємець [235, с. 58].

Народження давньогрецького мислителя **Платона** (427-347 рр. до н.е.) осяяне легендами [197]. Самі греки за мудрість називали його „божественним”. Днем народження Платона антична традиція одностайно вважала 7 таргелія (21 травня), святковий день, у який, за переказами, на острові Делос народився бог Аполлон.



Платон

Більше того, деякі сучасники Платона (зокрема філософ Спесипп у творі „Похвала Платону”) прямо називали Аполлона батьком майбутнього філософа. Аполлон нібито явився матері філософа перед його народженням, а пізніше, коли батьки віднесли новонародженого на гору Гиметт, щоб принести пожертву Аполлону, Пану та німфам, бджоли відклали медові стільники у уста дитини як провісники його майбутнього мовленнєвого дару [197].

Родина Платона була відомою і шанованою у політичному та суспільному житті Афін. Хлопець отримав усебічне виховання, що відповідало уявленням класичної античності про досконалу, ідеальну людину. Платон з дитинства

виховувався у дусі славнозвісної калокагатійної гармонії, не поступаючись ані предкам, ані сучасникам. Він брав уроки у кращих учителів. Грамоту йому викладав відомий Діонісій, музику – Дракон, учень Дамона, який навчав самого Перикла, гімнастику – борець Аристон із Аргуса. Вважають, що саме цей видатний борець дав своєму учню Аристоклу, названому так на честь діда, ім'я „Платон” чи то за широкі груди і могутню статуру, чи то за широкий лоб (грецьке *platís* – широкий, кремезний; *platos* – ширина). Так зник Аристокл, син Аристона, і до історії увійшов Платон. Юнак займався *живописом* і навчався розуміти те розмаїття барв, якими відрізнялися пізніше його твори. Він *писав трагедії*, вишукані епіграми, піднесені дифірамби; *співав*, хоча і не відрізнявся сильним голосом. Усе це не завадило йому брати участь у *всегрецьких іграх* і навіть отримати там нагороду. Після зустрічі із Сократом, Платон, за переказами, спалив усі свої твори, закликавши на допомогу самого бога вогню Гефеста. З цієї хвилини почався новий етап його життя, пов'язаний із навчанням у видатного філософа.

Через багато років Платон відкрив свій власний навчальний заклад – **Академію** (вона знаходилася в саду, присвяченому міфічному герою Академу), яка являла собою товариство мудреців, що служили Аполлону та музам. Серед учнів Платона було багато обдарованих людей, які у подальшому з успіхом займалися не тільки філософією, але й активною державницькою діяльністю. Деякі відомості про учнівство багатьох відомих і навіть знаменитих осіб у Платона, можливо, є перебільшенням, проте важливим є те, що історична традиція вперто приписувала Платону саме тих, а не інших учнів [197, с. 64]. Заняття в Академії були двох типів: більш загальні, для широкого загалу слухачів, і спеціальні, для вузького кола, посвячених до таємниць філософії. У свій час давньоримський філософ Сенека викладача, який проводив заняття з великою кількістю слухачів, порівнював зі стрільцем, котрий випускає на всі боки безліч стріл і сподівається, що хоча б деякі з них влучать у ціль. Однак слідувати прикладу такого стрільця він вважав негідним істинного вчителя. Справжній учитель має діяти тільки напевне. Платон також був переконаний, що суспільство повинно

примусити найкращі натури вивчити все те, що є найбільш корисним для держави. Проте він вважав, що *істинне знання доступне тільки богам, а серед людей – лише невеликому колу обраних, тому юні обдарування треба навчати окремо*. Метою пізнання для обраних, за Платоном, є пізнання об'єктивного світу ідей. Створена Платоном філософська школа – єдина, яка проіснувала до кінця періоду античності (закрита едиктом імператора Юстиніана в 529 році).

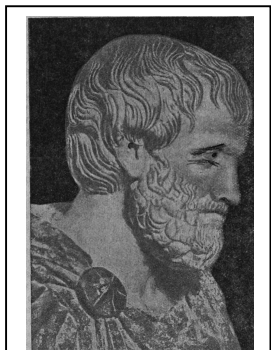
Згідно з ученням Платона, особистість людини складається з декількох початків. Нижчим початком людської душі є відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє. Друга, вища частина душі - воля - є вірним її стражем. Воля керує почуттями, не дає їм перетворитися на пристрасть. Проте роль вольової частини душі чисто виконавська, адже волею керує розум або розумне начало душі. Розум вказує волі характер поведінки і управління почуттями, які відвертають людину від істинного її призначення. Цим трьома частинам душі відповідають в етиці Платона три види доброчесностей: розумній частині душі – мудрість, вольовій – мужність, або хоробрість, чуттєвій – помірність. А цим доброчесностям, у свою чергу, в соціологічних побудовах Платона відповідають три прошарки суспільства: 1) філософи; 2) воїни; 3) всі інші (ремісники, землероби, торговці та ін.).

Перші два класи є привілейованими і живуть за рахунок праці третього. Філософи управляють, воїни захищають. Подібно до того, як людина найбільше проявляє себе за умови повної згоди всіх частин душі, міркував Платон, так і держава може розвиватися, якщо між цими суспільними групами населення буде згода [152, с. 55].

На думку Платона, розподіл серед юнаків за здібностями має відбуватися на межі 20-річчя. Саме з 20 років юнаки, які не виявили схильностей до розумової праці, стають воїнами. Менша частина юнаків, яка продемонструвала здібності до абстрактного мислення, здійснює до 30 років навчання на першій ланці вищої освіти, вивчаючи всі предмети у філософсько-теоретичному плані (уч-

ні цієї ланки освіти готувалися до державних посад). Серед тридцятирічних проводився новий відбір. І тільки ті учні, які проявили виняткові обдарування, продовжували філософську освіту ще 5 років, після чого ставали правителями держави з 35 до 50 років. Тільки ті, хто пройшов весь курс освіти, на думку видатного мислителя, гідні найбільшої шани, саме для них – найвищі державні посади, для тих же, хто обмежив свою вищу освіту першим ступенем, залишаються другорядні ролі. Звільнити людство від зла можуть тільки істинні та правильно мислячі філософи, які займають державні посади, або ж ті володарі держави, які за якимось божественним призначенням стануть істинними філософами [197, с.55].

Не оминув питання людських здібностей у своїй філософській системі і **Аристотель** (384-322 рр. до н.е.) – один з найавторитетніших мислителів давньої Еллади [90,



Аристотель

с. 55-56]. Вісімнадцятирічним юнаком Аристотель стає слухачем Платонівської Академії в Афінах, де протягом 20 років засвоює ідеї та принципи філософії Платона. Аристотель — найбільш обдарований учень Платона. І не випадково вчитель, оцінюючи здібності Аристотеля, говорив: „Іншим учням потрібні шпори, а Аристотелю — вуздечка”. Аристотелю ж приписують вислів: „Платон мені друг, однак істина дорожча”, який досить точно відображає ставлення Аристотеля до філософії Платона.

Піддаючи серйозній критиці ключові положення його філософії, захищав її в суперечках із опонентами.

Після навчання в Академії Аристотель приймає запрошення македонського царя Філіпа II і стає вчителем царевича Александра, майбутнього великого полководця. Після вступу Александра на македонський престол Аристотель повертається до Афін, де засновує власну філософську, так звану „Перипатетичну” (від грецького слова „перипатос”, яким називалася крита галерея, де відбувалися заняття), школу. Інша назва Аристотелевої школи – Лікей – походить від сусідства школи з храмом Аполлона Лікейського.

кого.

Аристотель – найуніверсальніший філософ Стародавньої Греції, який синтезував досягнення попередників і залишив нащадкам численні праці з різноманітних галузей знань: логіки, фізики, психології, етики, політології, естетики, риторики, поетики, і звичайно, філософії. Авторитет і вплив Аристотеля величезні. Він не тільки відкрив нові предметні галузі пізнання і розробив логічні засоби аргументації, обґрунтування знання, але й утвердив провідний тип західноєвропейського мислення [152, с. 239].

Досліджуючи природу людини, Аристотель дійшов висновку, що жодна людська доброчесність не дається нам від природи, проте і не виникає поза природою. На думку видатного філософа, кожна людина від природи має лише *можливість* до набуття певних якостей, доводячи їх до досконалості шляхом звички. „Загалом усе те, що ми отримуємо від природи, попередньо дається нам лише у вигляді можливостей, які пізніше перетворюються нами на дійсність... Саме тому слід впливати на характер діяльності, адже набуті якості душі залежать від особливостей діяльності”. Від правильного вибору *виду діяльності*, до якої привчається змалку дитина, на думку Аристотеля, залежить все її життя. Отже, той результат, який отримується на завершення виховної практики, не є лише породженням природних даних або тільки наслідком розвинутих звичок. Він є відповідним синтезом і того, й іншого [113, с. 238].

Єдиною метою людського життя Аристотель вважає прагнення до земного щастя, блаженства і насолод, проте будь-яке блаженство нерозривно пов'язане з діяльністю. Розвиваючи свої погляди стосовно включення людини до певних видів діяльності для кращого виховання, Аристотель зазначає, що тільки та *діяльність може бути успішною, яка пов'язана із задоволенням, радістю від виконання дій*. „Насолода підсилює діяльність, адже люди, які працюють із насолодою, краще розбираються у часткових проявах своєї діяльності і тим самим точніше її виконують, наприклад, геометрами стають ті, які отримують насолоду від геометри-

чної задачі, глибоко проникаючи в її сутність... Більш приємна діяльність знищує іншу, оскільки стає просто неможливим займатися іншою справою. Отже, насолода підсилює діяльність..." [113]

Як правило, коли йдеться про систему виховання у стародавньому грецькому світі, дослідники обов'язково згадують ще одну могутню державу того часу – Спарту. Відомо, що у Спарті пріоритетного значення надавали військово-фізичному вихованню, яке пов'язано було з життям на межі можливого, на межі виживання. Виживали лише найсильніші, найвитриваліші, найбільш пристосовані до жорстокого життя і постійних воєн. А такі якості особистості, як правило, не характерні для геніїв, що надто захоплені однією справою, щоб легко долати всі життєві перепони. Проте відсутність значної кількості геніїв у Стародавній Спарті не означає, що там не народжувались обдаровані діти, адже *частота народження потенційних геніїв і талантів практично однакова у всі часи, у всіх народів і народностей*. Ця частота, виходячи з реального числа відомих геніїв, які з'являлися в найбільш сприятливий час в оптимальних суспільних умовах, визначається цифрою 1 до 2000 – 3000, тобто один геній на дві – три тисячі осіб [415]. Однак це частота народження *потенційних геніїв*. Тих же, хто розвинувся і реалізував себе настільки, щоб отримати високу оцінку, набагато менше. Можливо, лише один з десяти народжених геніїв узагалі зміг проявити себе. Стародавня Спарта стала одним з тих більш ніж численних місць, де генії помирали, так і не реалізувавши себе, в той час як поряд в Афінах творили "батьки" європейської культури. Спартанські звичаї міцно згуртували спартанське суспільство, але загальмували його культурний розвиток. За всю історію існування Спарта не подарувала Греції, а тим більше світові, жодного видатного художника, скульптора чи поета. Талановитий поет Тіртеї – і той був афінянином за походженням [80, с. 148].

Після занепаду незалежних грецьких міст-полісів приходить наступний етап розвитку античної, а також європейської культури – еллінський. Епоха неймовірних за розмірами завоювань Олександра Македонського в Азії відкрила нові горизонти для розвитку наукових знань, які відтепер охоплювали також найбільші здобут-

ки азіатських держав. Проникнення грецької культури на нові величезні території сприяло виникненню нових осередків наукових знань. Найважливішим центром науки і культури стає Олександрія. Велика кількість талановитих учених працює над систематизацією знань попередніх поколінь. У цей час також відбувається велика кількість наукових відкриттів у різноманітних галузях. У педагогіці з'являється (III-II ст. до н.е.) система “семи вільних мистецтв”, у формуванні якої велику роль відіграли елементи античного раціоналізму, грецька логіко-філософська освіта і яка визначила перелік стандартних навчальних предметів, що панували в Європі ще довгі і довгі роки в епоху Римської імперії та Середньовіччя. Олександрійські вчені пропонують світові новий зміст освіти, який дає людині „закруглену освіту” (коло – циклос, виховання – педія), звідси й назва цих наук – циклічні, або енциклопедичні. Галузей цих наук сім, які поділені на два цикли: гуманітарний (тривіум) та природничий (квадривіум). Ці науки розглядалися не як засіб для заробітку, а спрямовувалися на виховання вільного громадянина, різнобічний розвиток його розуму, тіла та душі. Тому на противагу наукам практичним їх називали „вільними мистецтвами” [152].

Справжньою спадкоємицею античної педагогічної думки щодо природи людських здібностей стала Римська педагогіка, найбільш яскраво представлена творами **Марка Фабія Квінтіліана** (42-118 рр.) і перш за все працею „Про виховання оратора”. Квінтіліан вважав, що всі діти, лише за деяким винятком, наділені здібностями до освіти. Тупість і нездібність, на думку педагога, – явище рідкісне і швидше є винятком із правил, ніж закономірністю. „Ми даремно скаржимося на те, нібито природою тільки деяким людям надано необхідні здібності до науки і нібито даремною є і праця, і час, що втрачаються на порожній розум. Навпаки, ми можемо побачити велику кількість (людей) і гострих розумом, і сприйнятливих до навчання. Це ніби щось вроджене у людині: як птахам від природи надано вміння літати, ... так нам дісталися розум і роздумливість ... Тупі та нерозумні голови з'являються такою

ж мірою супроти законів природи, як і інші виродки, хоча їх буває дуже мало” [113]. Квінтіліан погоджується, що „одні (люди) мають більше розуму, ніж другі”, проте, на його думку, це стверджує лише те, що „одна (людина) може зробити більше за іншу; однак не знайдеш нікого, хто б, спираючись на старанність, не зміг би досягнути високих результатів у якійсь справі”. Однак це зовсім не означає, що кожен може стати за допомогою відповідного виховання видатною особистістю. Для досягнення цієї мети необхідно щасливе поєднання двох моментів: природних обдарувань та виховання. На запитання, яке з цих двох початків має визначальне значення, Квінтіліан відповідає, що „якщо ці два початки зовсім відділити одне від одного, то природа і без навчання може багато чого зробити, а одне тільки навчання без природи не принесе жодної користі („Так, безплідному ґрунту нічого не привнесе і найкращий землероб, а з землі плодючої дещо корисне народжується і без обробки... Природа є матеріалом, а наука художником: остання дає вигляд чи образ, а перша його отримує...” [113, с. 410]. Отже, два чинники визначають шлях особистості: *природні дані та відповідне виховання*.

Однак Квінтіліан не зупиняється на простому декларуванні значення здібностей в освіті людини. Він намагається віднайти шляхи розпізнавання здібностей дитини. Важливим аспектом вчення Квінтіліана є спроба дати характеристику якостей обдарованої дитини, яка і для сучасної педагогічної науки становить значний інтерес. Основною ознакою „розуму” у дитини видатний педагог вважає пам’ять, яка має проявлятися у двох якостях: швидке й легке сприймання та довге утримування нової інформації. Другою ознакою майбутнього „розуму” є ранній розвиток у дитини прагнення до наслідування, в якому автор вбачає „гостроту” та „сприйнятливність”.

Далі Квінтіліан докладно зупиняється на характеристиці „обдарованої”, з точки зору сучасної науки, дитини, деякі аспекти якої не втратили свого значення й сьогодні. На думку видатного педагога, здібна дитина „легко оволодіває знаннями: задає іноді питання, проте частіше слідує за вчителем, ніж випереджає його. Швидкий розум, подібно до передчасних плодів, майже ніколи не

визріває. Він виділяється тим, що легко здійснює невеликий обсяг діяльності. Він сміливий, миттєво визначає те, що йому по силах. Проте сили ці недалеко простягаються: вони, скажімо, під час читання легше розбирають слова, вимовляють їх сміливо й без зупинки, роблять небагато, проте швидко; тут немає істинної сили, немає міцного фундаменту. Так швидше сходить насіння, що висіяне біля самої поверхні землі, і так задовго до початку жнив жовтіють у пустому своєму колосі схожі на хліб трави. Все це зачаровує нас у дітях: проте успіх їхній на цьому й зупиняється, й швидко зникає наш попередній подив”. Підліток, який переріс стадію раннього дитинства і переборов у своєму розвитку небезпеку раннього оскудіння, вступає у той чарівний період свого життя (вік „плідності”, вік „винахідливості”), коли у нього швидко розвивається „розум розкішний і благородних поривань повний” [113, с. 412]. Завдання вихователя і вчителя Квінтіліан вбачає в урахуванні всіх цих моментів у своїй педагогічній діяльності. Шкільні заняття, на думку видатного педагога, мають бути побудованими на здорових засадах. Діти поділяються на невеликі групи, які припадають на кожного окремого викладача. Викладацький склад повинен відрізнятися хорошими якостями, як особистісними, так і професійними. Найбільш придатними способами організації навчальної діяльності Квінтіліан вважав активні методи викладання на засадах змагальності між учнями. Проте необхідно максимально індивідуалізувати підходи не лише до різних категорій дітей, але навіть до однієї й тієї ж дитини залежно від періоду її розвитку. Розумові сили дитини такі багаті, що не можна її задовольнити лише самою наукою; займаючись одним предметом, розглядаючи його одночасно з різних боків, можна досягти одночасного вивчення багатьох наук. Зміна розумових ускладнень не тільки не є перешкодою, а навпаки, підносить мислення. Беручись за нову розумову роботу, людина приступає до неї з новими силами [152, с. 75].

Узагальнюючи погляди видатних філософів та педагогів Давньої Греції та Давнього Риму, можна виділити ряд *загальних тенденцій*:

1. Проблема природи та розвитку здібностей особистості певною мірою досліджувалася практично у всіх філософських системах того часу. На думку провідних мислителів античності, кожна людина від природи має лише *можливості* до розвитку певних здібностей. Довести розвиток природних можливостей до досконалості можна шляхом спеціально організованого виховання та освіти. Основною умовою розвитку природних можливостей є включення дитини до *відповідного виду діяльності*. При цьому виконувана діяльність має подобатися людині, приносити їй насолоду. Тільки за таких умов можна сподіватися на успішний розвиток наданих природою рис та якостей.

2. Практично кожна людина здатна на високому рівні виконувати певні види діяльності, до яких має природні схильності. Зокрема, здібностями до освіти наділені, лише за рідкісним винятком, практично всі діти. Проте це не означає, що кожна людина має досягти визначних результатів. Для цього необхідно поєднання двох чинників: природних обдарувань та спеціально організованого виховного впливу. Визначаючи провідний чинник з наведених двох, видатні мислителі розходяться у думках: одні надають перевагу вихованню, освіті, суспільному середовищу (Сократ, Аристотель), інші віддають пріоритет природі, спадковості (Платон, Квінтіліан).

3. Уже за часів розквіту античної культури було зроблено перші спроби дати характеристику й визначити особливості обдарованої особистості. Серед таких якостей виділялися, зокрема, здатність до абстрактного мислення, швидкість мислення, розвинена пам'ять, пізнавальний інтерес, сміливість у висловлюваннях тощо. Помічена давніми мислителями і така тенденція у розвитку талановитої особистості, як „*згасання обдарованості з віком*”. Практично всі з представлених авторів наголошують на необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини та на застосуванні цих знань у практичній діяльності педагога. Серед способів навчально-пізнавальної діяльності найбільш придатними вже за часів Давнього Світу визнавалися активні методи, що сприяють розвитку мислення вихованців.

4. Кожен з видатних мислителів давнього світу являв собою

уособлення значних природних можливостей, які були певною мірою реалізовані ними у своїй діяльності (Платон – художник, поет, письменник, співак, спортсмен; Аристотель – учений, природодослідник, письменник, поет). Кожен з них на своєму життєвому шляху зустрів Свого Учителя (Сократ – Архелая, Платон – Сократа, Аристотель – Платона). Не останнє місце у їхній долі відіграв щасливий випадок (зустріч Сократа і Платона, Аристотеля і Олександра Македонського).

5. У період розквіту античної культури виникають перші навчальні заклади, які можуть бути класифіковані як заклади для обдарованих дітей та молоді (Академія Платона, Лікей Аристотеля). Адже практично кожен з видатних філософів, відкривши та утримуючи такий заклад, мав можливість відбирати собі учнів за допомогою розроблених самими вчителями методів та критеріїв.

Отже, мислителі давнього світу висловлюють актуальну для нашого часу думку про те, що кожна людина має здібності до певного виду діяльності, зумовлені природними задатками, подальший розвиток яких стає можливим лише за умови відповідних виховних впливів оточуючого середовища.

2.2. Погляди на природу людини, її здібності та виховання обдарованих дітей у Середньовічній системі виховання

Першими термін „середньовіччя” застосували італійські вчені ще у XV ст., назвавши середні віки „темною добою” європейської історії [154, с. 5-7]. Вони вважали, що тоді було втрачено високі здобутки греко-римської цивілізації: люди стали грубими, жорстокими, безкультурними, нищили один одного під час майже безперервних воєн, а у політичному житті панувало безладдя. „Розум ніби одягся у саван, щоб зійти до могили, де він лишався багато віків. Світло думки згасло. Навколишній світ зі своїми радоща-

ми, природа зі своєю красою перестали говорити серцю людини. Найвищі духовні поривання почали визнаватися гріхом. Небо насувалось на землю і душило її у страхітливих обіймах”. Так характеризував італійський письменник Бартолі атмосферу середніх віків в історії Західної Європи [199, с. 25].

Пізніше європейські вчені відмовилися від такого спрощеного розуміння суті середньовічної доби. Вони почали враховувати той очевидний факт, що середньовіччя принесло людству не лише негатив, а й серйозні здобутки, скажімо, започаткувало книгодрукування [154].

І сьогодні середні віки оцінюються різними дослідниками по-різному. Одні (переважно журналісти та політики) по-старому вбачають у середньовіччі „темний період” європейської історії. Інші, навпаки, помічають у середньовіччі лише світлі сторони: „лицарське” (шанобливе) ставлення до жінок, шанування людської гідності, дотримання правил честі тощо. У таких розходженнях поглядів на суть середньовічної доби відображена сама природа людини. Адже люди завжди дивилися на світ різними очима.

Як і інші періоди історії людства, середньовіччя було зіткане із суперечностей. У ньому співіснували прояви людського благородства й гідності, невмирущі культурні надбання, з одного боку, і вражаюче огрубіння людини, невігластво, релігійний фанатизм (сліпа відданість „своїй” релігії та нетерпимість до „чужих” релігій) – з іншого. Лише „темним” воно не могло бути вже тому, що після загибелі Західної Римської імперії антична цивілізація ще впродовж кількох століть певною мірою відчувалася в Європі. Гинуть держави, а не цивілізації [154, с. 5-7].

Саме в середні віки на історичній карті Європи з'явився ряд сучасних держав і народів, зародилися їхні мови, їх культура, особливості їхнього мислення та поведінки. У середні віки відкривалися перші європейські школи й університети, швидко розвивалася філософська думка. Середньовіччя започаткувало велику епоху книгодрукування. У середні віки Європа стала християнською, в ній виникли католицька, православна та протестантська церкви, розвинулася богословська думка [154, с. 5-7].

У середньовічному суспільстві на тлі загального занепаду

шкільної справи та педагогічної думки питання, пов'язані з обдарованістю та обдарованими дітьми, не викликали великого інтересу ні у педагогів, ні у державотворців, ні у священослужителів.

У період раннього середньовіччя культура Західної Європи перебувала під впливом католицької церкви, що відігравала, крім релігійної, ще й політичну, соціальну та господарську ролі, претендуючи на перевагу над світською владою. До рук церкви потрапила й система освіти. Учні підбирали в інтересах кліру, як правило, здатних після завершення освіти поповнювати церковну ієрархію.

На відміну від античності, коли виховання дітей і юнаків було спрямоване на формування повноцінного громадянина полісу й держави, в середні віки наголос робився на їх залученні до християнських цінностей об'єднаного Святим Духом єдиного світу. Античному ідеалу фізичної сили і краси християнство протиставляло людину, стурбовану спасінням душі, самовихованням внутрішнього, а не зовнішнього початку [346, с. 23].

Світогляд середньовічної людини був релігійним, світ вона сприймала через релігійні образи й поняття. Ніхто не сумнівався в тому, що початком і кінцем усього є Бог. Сперечалися лише докола питання: як треба пізнавати світ – вірою чи розумом? Одні вважали: вірою і лише вірою, адже Бог дав людям одкровення замість будь-якого іншого знання, отож тим, хто вивчатиме Біблію, наука не потрібна, бо вони й без неї будуть мудрішими за мудрих.

„Ми маємо знати, що розум дається не лише науками, а що Бог дає абсолютну мудрість, кому захоче. Бо коли б пізнання добра полягало лише в науках, то не могли б стати абсолютно мудримі ті, хто наук не знає. Але оскільки багато людей неграмотних посягають істину й наворачтуються у справжню віру за допомогою божественного одкровення, то, безперечно, *Бог дарує тим, хто має незасмічений і благочестивий розум, те, що він вважає корисним для них*”, – стверджував римський письменник й політик Кассіодор у книзі „Про вивчення наук божественних і людських” [154, с. 107]

Суспільство середніх віків вірило, що кожна людина від народження призначена до виконання певного виду діяльності: молитви, військової справи або фізичної праці. Тому середньовічне суспільство поділялося на три частини – духовенство, лицарство та „трудівники” (селяни і ремісники). Це були „стани”, або „порядки”, представники яких користувалися різними правами та привілеями. Вважалося, що кожна людина має „своє право”, і, лише визначивши це „своє”, особисте право, вона може вписатися у загальний порядок, знайти своє, єдине місце в ньому. Треба зазначити, що межі між станами були дещо розмитими і шлях „із грязі у князі” не був заказаним нікому – його можна було пройти за два-три покоління. Щоправда, для цього необхідно було мати певний хист, твердий характер, наполегливість і відповідні здібності [414].

Великий вплив на розуміння середньовічною людиною свого призначення у світі мало вчення **Августина (Блаженного) Аврелія** (354-430 р.р.) про божественну благодать у її ставленні до волі людини і про божественне приречення. Суть вчення у тому, що перші люди до гріхопадіння мали вільну волю: могли не грішити. Але Адам і Єва погано використовували цю волю і після гріхопадіння втратили її. Тепер вони вже не могли не грішити. Після спокутної жертви Ісуса Христа обрані Богом уже не можуть грішити. Божество одвіку визначило одних людей до Добра, Порятунку і Блаженства, інших – до Зла, Загибелі і Мук. Без визначеної божественної благодаті людина не може мати доброї волі [129, с. 253].

Отже, людина вже від свого народження приречена на виконання того чи іншого призначення у світі, і не в силах слабкої людини змінити те, що передбачено самим Богом. А якщо людині щось дано (талант, розум, доброчесність) – то це також від Бога.

Послідовник Августина і прихильник філософії Аристотеля **Джованні Фіранца**, на прізвисько Бонавентура („Благе пришесть”), намагаючись поєднати логіку Аристотеля і постулати Августина, розробив теорію „зародкових доказів”, яка стала основою для пояснення розвитку речей. На думку Д.Фіранца, закономірності розвитку речей були б незрозумілими, якби їх причини не знаходилися у самих предметах. У кожному з них із самого початку

захований „зародок”, що визначає розвиток предмета та керує ним. Зародкам же він приписував надприродне походження, посиляючись на Августина, твердив, що зародки речей – у Божественному розумі, звідки вони і вливаються в речі [129, с. 265].

Отже, знову пояснення певних можливостей та здібностей особистості віднаходиться у Божому передбаченні долі кожної людини.

Звертається до проблеми людини та розвитку її особистості й один з найвизначніших філософів середньовіччя **Фома Аквінський** (1225-1274 рр.). У його трактуванні індивідуальність людини – це особистісна єдність душі і тіла. Саме душа має животворящу силу людського організму. Душа нематеріальна і самосуца. Душа – субстанція, що має свою повноту лише в єдності з тілом. Але тілесність має суттєву значимість: саме через неї душа тільки і може утворювати те, що є людина. *Душа ж завжди має унікально-особистісний характер* [129, с. 268]. Тобто Фома Аквінський визнає кожну людину як унікальну істоту, наділену тільки їй притаманними якостями. При цьому він розміщує людину на межі між світом тварин і світом чистих парфумів, між твариною і ангелом. В ієрархії тілесних створінь людина знаходиться на найвищому місці, як досконала тварина. Завдяки волі людина відповідальна за свої вчинки, тому що має свободу, волю і має здатність вибирати між Добром і Злом. Коренем усякої волі є Розум. На думку видатного схоласта, людині притаманні дві здатності пізнання – почуття й інтелект. Пізнання починається з чуттєвого досвіду під дією зовнішніх об'єктів, який пізніше переробляється інтелектом. Проте поняття, створені людським інтелектом, правдиві лише настільки, наскільки відповідають поняттям, що передують в інтелекті Бога. Заперечуючи вроджене знання, Аквінат разом з тим визнавав, що в людях передують деякі зародки знань, а саме: перші поняття, негайно ж пізнавані активним інтелектом [129, с. 269]. У своїй практичній діяльності людська особистість керується судженнями, що впливають з інтелекту. Свобода волі існує тільки тоді, коли її підтримує Бог, тому що *Бог є першим джерелом природних причин*

і вільних людських рішень. На думку Фоми Аквінського, Бог є тією першою причиною, що змушує рухатися природні причини і причини доброї волі. Причому *Бог у кожній речі діє відповідно до її особливості* [129, с. 270].

Одним із непримиренних ворогів освіти був абат цистерціанського монастиря в Клерво **Бернар** (1090-1153). Бернар народився в Бургундії, в знатній сім'ї. Ще в молоді роки пройнявся глибокою вірою до Бога, згодом вступив у цистерціанський орден і заснував власний монастир у Клерво, де були надзвичайно суворі правила життя. Високі моральні вимоги до себе, непохитна воля, проповідницький талант принесли Бернару славу святого. Хоча він залишався скромним абатом, але відчутно впливав на політику королів і римських пап. Він – один із відомих проповідників і організаторів Другого Хрестового походу (1147 рік).

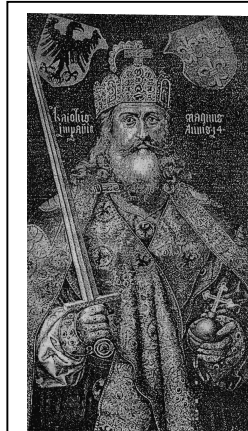
Бернар був освіченою людиною. Зрозуміло, він знав твори античних філософів і погляди Августина. Але своїми вчителями він називав апостолів, які не вчили його, як він казав, ні читати Платона, ні розуміти філософію Аристотеля, а вчили мистецтву жити.

Бернар вважав людський розум настільки недосконалим, що пізнати світ, створений Богом, він не може. Людина як смертна істота не здатна зрозуміти глибину і велич світу, їй залишається лише молитися. На думку Бернара, змістом життя людини є пізнання Бога, але не за допомогою холодного розуму і логічного мислення, а через безмежну любов до нього і смирення перед ним. Тільки так можна досягти „злиття душі з Богом”, яке відкриває шлях до справжніх знань, значно глибших, ніж знання будь-якої людини. Бернар був представником містичного підходу до пізнання світу, знань, людини, для яких головним було Боже, тобто надрозумне, одкровення.

Отже, людина середньовічної Європи всі відповіді на всі свої запитання шукала тільки у Божественному одкровенні, не заглиблюючись у людську природу, в особливості людського мислення, психіки, проблеми їх розвитку.

Християнство поставилося ворожо і до античної освіченості. В „Апостольських постановах про язичеські книги” (IV ст.) читає-

мо: „*Цурайся усяких книг*”. В одному з послань папи Григорія I ставиться за провину як вчинок, що викликає зневагу і навіть як злочин ... , навчання когось граматики. Григорій I заборонив читання книг давніх авторів та вивчення математики, яку звинуватив у зв'язках з чародійством [414, с. 350]. Усе, про що говорилося в Біблії, сприймалося на віру, яку ставили вище за розум. Єпископ Тертуліан говорив: „Вірую, тому що це абсурдно”. Цей лозунг на декілька століть закреслив можливість звернення до розуму і занять наукою [152, с. 81].



Карл Великий

Переломний момент у ставленні людини середньовіччя до освіти, природи самої людини, її здібностей та можливостей настав за правління імператора франків **Карла Великого** наприкінці VIII ст. Карл Великий з дитинства з повагою ставився до освіти. Саме йому належить указ про створення шкіл при монастирях („Листи про заняття науками”) та капітулярій про освіту, де, можливо, вперше в історії людства було висловлено вимогу про обов'язкову освіту для всіх дітей чоловічої статі вільних жителів держави. Щоправда, останнє розпорядження навряд чи могло бути виконаним. Важко уявити собі всезагальну освіту у VIII столітті. І все ж таки

при дворі самого Карла було організовано школу, учні якої, обрані з кращих представників вищого класу, готувалися до управління державою.

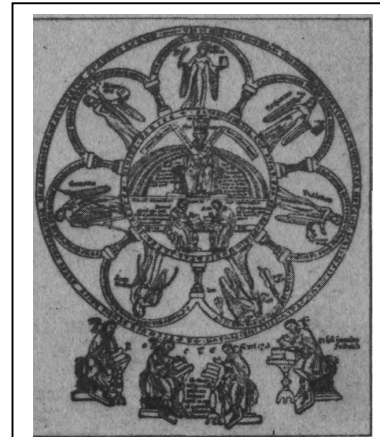
Карл запрошував до себе освічених людей зі всієї Європи і багатьох з них призначив на високі державні та церковні посади. З деяких з них з часом утворився вчений гурток, який було названо **Академією**. Її членом був і сам король, який звався там Давидом (на честь біблійного царя, який служив прикладом для монарха). Ця Академія була чимось середнім між зібранням друзів та вченим

співтовариством, де у вільній бесіді обговорювалися філософські та богословські проблеми, складалися та читалися вірші. Отже, Карл і сам з повагою ставився до талановитих особистостей і вів їх посилений пошук територією своєї імперії та інших країн. Цей підвищений інтерес до людей обдарованих став основою так званого “Каролінгського Відродження”, яке було поверховим, обмеженим вузьким гуртком людей – швидше придворною грою чи забавою. Проте воно довело, що значні реформи під силу тільки непересічній особистості, яка здатна широко мислити і рішуче діяти в ім’я великих цілей [414].

Академія Карла Великого проіснувала не набагато довше за її засновника. Щоправда, приклад Карла наслідували інші князі та вельможі, що мало велике значення для поширення освіти в епоху Середньовіччя. „Загальне Напучення” 789 року окреслило предмети для вивчення: „Слід відкривати школи, де дітей навчатимуть читати. У кожному монастирі та єпископському домі мають навчати псалмів, нотного запису, співу, лічби та латинської граматики” [346].

У цей час особливо виділяється діяльність англосакса **Алкуїна** (735-804 рр.). Алкуїн був ученим ченцем родом з Нортулебрії. Карл зустрів його випадково під час свого перебування в Італії і був настільки вражений освіченістю і талановитістю цієї людини, що умовив переїхати до своєї столиці Аахена і зробив своїм найближчим радником. Алкуїн написав відомі філософські та богословські твори, його підручники з філософії, математики, граматики та інших предметів, побудовані за катехізичним методом, широко використовувалися у тогочасних школах. В останні роки свого життя Алкуїн став абатом багатющого монастиря Святого Мартіна у Турі, де також відкрив школу та започаткував велику бібліотеку. Численні учні видатного мислителя стали відомими вчителями монастирських та церковних шкіл Франції. З ім’ям Алкуїна пов’язане також і остаточне введення семи вільних мистецтв у середньовічну систему освіти [59, с. 307].

Система освіти середньовіччя починає складатися наприкінці V – на початку VI ст. Римський письменник V ст. Марціал Капелла пропонує ідею „семи вільних мистецтв”, серед яких основою всіх знань виступають перші три – граматики, риторика й діалектика. Остання тлумачиться як мистецтво логічного міркування і його вираження в мові, тобто як формальна логіка. До решти „мистецтв” належать арифметика, геометрія, астрономія і музика. Северин Боецій детально розробив і обґрунтував ідею „семи мистецтв”, розділивши їх на дві групи. Перша („трипуття”) містила власне гуманітарне знання (граматику, риторику, діалектику); до другої групи („чотирипуття”) входили „мистецтва” природничої орієнтації (арифметика, геометрія, астрономія, музика). С. Боецій зробив багато перекладів з грецької мови на латину, дав до них докладні коментарі [30, с. 60].



**Сім вільних мистецтв
середньовіччя**

Практично вся система освіти середньовіччя концентрувалася у руках католицької церкви. Саме тому методика роботи церковних шкіл повністю відповідала завданню озброєння дітей знаннями догматів церкви й усунення будь-яких вагань щодо віри. Все навчання спиралося на методи заучування. Книги у середньовічні часи були великою рідкістю й коштовністю, тому учні їх, як правило, не мали. Книга була, у кращому випадку, лише у вчителя. Саме з неї він викладав, тобто просто читав відповідні тексти, частіше за все навіть без коментарів. Процес навчання зводився до заучування напам'ять і відтворення великих і складних за змістом текстів, до того ж написаних незнайомою мовою. Така методика

приводила до величезного відсіву учнів, залишаючи тільки тих, які мали гарну пам'ять. Часто навчання проходило „на слух”. Учень слухав, потім голосно повторював. Якщо не міг повторити, отримував різку, доки не вбивав собі в голову прочитане, при цьому не обов'язково розуміючи заучене. Учень мусив вірити в правдивість запропонованого тексту, оскільки це було виголошене вчителем: сліпа віра в учителя, в його авторитет була характерною рисою середньовічної школи. „Magister dixit” – вчитель сказав. Це вимагало сліпого підкорення і не передбачало ніякої творчості й самодіяльності учнів [152, с. 86]. Звісно, серед учнів середньовічної школи часто траплялися діти здібні, обдаровані. Проте неординарна дитина завжди потребує особливої уваги: вона задає незручні запитання, намагається усвідомити сутність матеріалу, часто нестримана у висловах та поведінці; при цьому вона дуже вразлива, чутлива до образ і нерозуміння з боку вчителя та учнів. Сама атмосфера тодішньої школи не дозволяла такій дитині задовольнити свої потреби у знаннях та розвитку здібностей. До того ж і вчителі не відрізнялися особливою любов'ю до таких вихованців, яким, як правило, діставалося різок частіше за інших дітей за „невихованість та недисциплінованість”.

Учені середньовіччя відомі в історії під назвою „схоластів” (від слова „схола”, тобто „школа”). Це були професори, які прославилися своїми вченими богословськими творами. Вони приклали всі свої таланти та знання – часом досить широкі – до того, щоб узгодити вчення та канони церкви з тими випадковими уривками наукових відомостей, які їм пощастило знайти в перекладах праць великого філософа давнини Аристотеля. До речі, Аристотель був єдиним грецьким філософом, окремі твори якого дозволялось вивчати, та й ті в перекладах учених-ченців. Крім того, схоласти широко користувалися текстами (сентенціями) зі Святого Письма, обґрунтовуючи свої висновки авторитетом церкви [199, с. 28].

Історії відомі випадки, які сьогодні можуть сприйматися як історичний анекдот. Проте вони дуже яскраво ілюструють атмосферу наукового світу того часу, в якому людина талановита, мисляча просто задихалася від неможливості отримати відповіді на

питання, що її цікавили. *Приклад перший.* Як уже зазначалося, в середньовіччі дуже популярними були твори Аристотеля, на які посилялася церква, навчаючи студентів. Богослови обрали з цих творів усе те, що не суперечило християнському вченню. І ці вибрані праці були оголошені абсолютною істиною. Будь-який факт, будь-яку думку, навіть якщо в ній містилися явні помилки, студенти повинні були сприймати на віру, без найменших сумнівів. Доходило до смішного. Наприклад, складаючи опис мухи дві тисячі років до того, Аристотель прорахувався. Він написав, що в неї десять ніг. Як на гріх, саме цей його твір потрапив до списку, затвердженого церквою. Століття за століттям поважні філософи повторювали слідом за Аристотелем його помилку. І нікому навіть не спало на думку спіймати набридливую комаху та перерахувати її ніжки. Більш того, якщо хто-небудь і помічав невідповідність, то переконано стверджував, що перед ним, звичайно, муха-виродок, а великий Аристотель все одно правий! [377, с. 12]

Приклад другий. Уявіть собі атмосферу теплого літнього дня в університетському саду Н-ського університету, де і сталася ця історія. Два професори факультету філософії, гуляючи доріжками парку, завели між собою дискусію: чи є в крота очі? Один професор стверджував, що очі кроту не потрібні в підземному світі, тому їх у нього немає. Другий же професор дуже переконливо доводив, що, як у будь-якої божої тварини, очі в крота повинні бути, бо таким його створив Господь. Суперечка продовжувалася вже досить тривалий час. Обидва професори демонстрували неабиякі здібності ведення подібного діалогу. За їхньою розмовою спостерігав садівник. Не витримавши, він підійшов до вчених мужів і запропонував їм спіймати живого крота, щоб подивитися, чи є в нього насправді очі. На це поважні філософи відповіли: „Ми ведемо абстрактну суперечку про те, чи є в абстрактного крота абстрактні очі. А для цього зовсім не потрібна жива істота”.

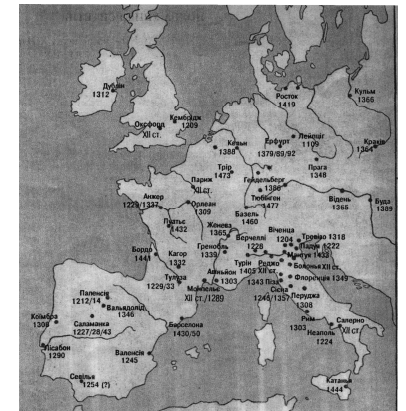
І, нарешті, *приклад третій.* Мертва наука схоластів, що зміцнювала позиції церкви, не обходила широких верств населення. Звичайні люди не розуміли її. І це стосується не тільки неписьмен-

ної більшості. Навіть люди освічені були до неї байдужими. Крім того, основні твори церковної літератури писалися латинською мовою, яка була чужою і незрозумілою для більшості європейських народів. Латина стала мовою європейської освіченості того часу, а необхідність користуватися при богослужіннях книгами, написаними нею, спонукала церкву піклуватися про навчання майбутнього духовенства хоча б елементарним знанням. Проте знання ці, частіше за все, так і залишалися елементарними. Сталася ця історія в X столітті за часів владарювання короля Генріха II. Король вирішив трішки пожартувати над єпископом падернборнським Мейнверком, наказавши капелану потихеньку підчистити у нього в тексті заупокійної обідні перший склад (за рабів та рабинь твоїх). Як і очікував імператор, єпископ не помітив цього і, відправляючи обідню, урочисто співав: „За ослів та ослиць твоїх”. Коли Мейнверк дізнався про все, він дуже розсердився, спіймав зухвалого капелана й жорстоко покарав його. Але потім, пожалівши бідолаху, він подарував йому нову рясу [310].

Хрестові походи, знайомство з арабською культурою сприяло розширенню знань середньовічного європейця у галузі медицини, астрономії, географії, математики та інших наук. „Інформаційний голод” інтелектуальної еліти суспільства вже не могла задовольнити церковна схоластика. Тому вчені, які знали і прагнули пізнати більше, ніж дозволяла церква у своїх школах, почали створювати позацерковні спілки. До них приєднувалися всі бажаючі, хто хотів у них навчатися. Так, у XII ст. в Європі почали з’являтися перші університети (від латинського слова „universitas” – сукупність) у Болоньї, Парижі, Падуї, Салерно... Це були не бачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр чи доктор – майстер. Це було дійсно учнівсько-вчительське, згуртоване в корпорацію, вчене братство. *Навчаючи, вчитися самому* – формула середньовічної вищої освіти. Сьогоднішній учень – завтра вчитель, сам був не проти повчитися на вченого Майстра, наприклад, у славетного Абеляра, який залишив Собор Паризької Божої Матері та

пішов Європою навчати – вчити вчорашніх учителів [310].

„Жадаючі знань” учені люди, які мандрували Європою, у XII столітті стали звичним явищем. Серед них значну частину складали так звані **ваганти** (від латинського дієслова „vagari” – бродити), які являли собою культурну найобдарованішу верхівку середньовічного учнівства. Це були шукачі кращої школи з кращою вченістю. З кількома книжками за плечима їх можна було зустріти на багатьох дорогах Європи. Серед вагантів було чимало поетів. До нас дійшли збірки студентських пісень і віршів часів середньовіччя. Про них казали, що „вони збирають знання по школах, як бджоли свій мед по квітах”. Тоді жартували, що „школярі вчаться шляхетних мистецтв – у Парижі, медичних припарок – у Салерно, древніх класиків – в Орлеані, судових кодексів – у Болоньї, демонології – у Толедо...” [59]. І дійсно, університети виникали у всій Європі: у Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Парижі (1200), Кембриджі (1209), Празі (1348), Кракові (1364) та в інших містах. Різні школи сла-



вилися високим рівнем викладання окремих предметів. Так, школа в *Орлеані* славилася вивченням латинської мови, а школа у *Шартрі* – студіями з природничих наук. Хто хотів стати добрим знавцем права, їхав учитися до *Болоньї*. Хто прагнув здобути фах лікаря, подавався до *Салерно*, на південь Італії. Бажаючих оволодіти філософськими і богословськими знаннями приваблював *Париж*. А в Англії найвідомішим освітнім центром був *Оксфорд*.

Навчання в середньовічному університеті велося латинською мовою. Всі викладачі гуртувалися в особливі організації, так звані *факультети* (від латинського слова „facultas” – здібності, тобто здатність викладати чи вивчати той чи інший предмет). Піз-

ніше під словом „факультет” почали розуміти те відділення університету, на якому викладалася та чи інша галузь знань. Університети мали чотири факультети. „Молодший”, або „артистичний” (від латинського „ars” – мистецтво), – найбільш численний. Це був загальноосвітній факультет зі строком навчання 5-7 років, протягом яких вивчалися „сім вільних мистецтв”. На нього приймали практично всіх бажаючих. Крім того, було ще три „старших” факультети: медичний, юридичний, богословський (строк навчання 5-6 років), на які студентів приймали лише по закінченні „артистичного” факультету.

Таким чином, навчання мало приблизно такий вигляд. До п’ятнадцяти років хлопець навчався латинської мови, читання, письма та рахунку в монастирській чи міській школі. По закінченні школи він – учень університетського магістра загальноосвітнього факультету, тобто „семи вільних мистецтв”. Це навчання тривало упродовж двох років. Юнака вчили Аристотелевій логіці та фізиці, залучали до участі у студентських диспутах, а потім випробовували на ступінь бакалавра. Наступні два роки відводилися на слухання лекцій з метафізики, психології, етики, політики (знову ж таки за творами Аристотеля). Вивчалися космологія і математика. Далі студент починав учителювати. Він ставав помічником магістра, який вів диспути, де виступав у ролі відповідача. Результат цієї праці – іспит на ступінь ліценціата. Перша лекція у новій якості – і він уже магістр мистецтв. Ще два роки молодий викладач навчає студентів, але й навчається сам. Двадцять один рік – початок кар’єри магістра, а за плечима вже шість років університетської науки. Паралельно з обов’язковою дворічною викладацькою діяльністю можна було починати слухати курс якогось „старшого” факультету. Там свої правила іспитів, свої вікові межі. Після іспитів одержували ступінь магістра права, медицини чи теології. Але, щоб навчати теології, потрібно було, щоб учителю виповнилось 34 роки і щоб цьому передували вісім років навчання. Навчатися на богословському факультеті було найважче. Одних тільки бакалаврів треба було одержати трьох видів: бакалавр Біблії, бакалавр сентенції та повний бакалавр. Отже, весь час університетської науки витрачався на оволодіння майстерністю навчати. Навчати Смыслу

й навчатися Смислу. Це й є домінанта інтелектуального – ученого – Середньовіччя [310].

Для того, щоб здобути вище знання „доктора наук”, треба було закінчити повний курс навчання в університеті (11-15 років).

Основними методами навчання в університетах були лекції і диспути; студенти виконували багато вправ і писали письмові роботи – трактати. *Лекція* (lectio – читання) являла собою читання тексту, який вивчався, та пояснення цього тексту у вигляді коментарів до нього або до його окремих частин. Студентам теологічного факультету читали „Святе Писання” та „Сентенції” Петра Ломбардського (XII ст). Ці „Сентенції” і були коментарем християнського вчення, ставши основою схоластики. З часом праця лектора спрощувалася, бо складалися коментарі до цих коментарів, які згодом звелися до так званих „питань”. Другою формою навчання був *диспут*, основою якого було питання для обговорення. Тезу обирав магістр. Заперечення висував або він сам, або його студенти (у тому числі й ті, які випадково потрапили на диспут). Бакалавр потрібними аргументами підтримував тезу і відповідав на запитання. Магістр міг будь-якої миті зупинити суперечку, особисто завершивши її своїм словом. Але він міг і повернутися до цієї тези коли-небудь іншим разом, не підтримуючи, а заперечуючи свою ж тезу. Отже, ступінь істинності тези був не таким вже й важливим. Важливою була техніка її захисту або спростування.

Одним із способів логічного мислення був силогізм, відомий ще з античних часів. Це – спосіб отримання нового висновку на основі кількох (переважно двох) різних суджень. Ось приклад силогізмів середньовічних філософів:

1. Будь-яке хвилювання – це рух душі.
2. Любов до Бога – це хвилювання. Отже, любов до Бога – це рух душі.
1. Жодна людина не може пізнати істинної мудрості.
2. Філософ – людина. Отже, філософ не може пізнати істинної мудрості.
1. Люцифер не хотів служити Богу і повстав проти Творця.

2. Люцифер – ангел. Отже, деякі ангели не хотіли служити Богові і повстали проти свого Творця.

Звичайно, силогізми були набагато складнішими, коли йшлося про важливі питання світотворення.

Безпредметна словесна суперечка і була предметом, що володів усіма думками середньовічного вченого. Суперечка про безперечне. Обговорення того, що не можна обговорити. І тому про що завгодно. Саме так – *диспутами прощозавгодно* – називалися дискусійні апофеози університетської вченості. Тільки один раз на рік упродовж двох тижнів відбувалися словесні баталії, на яких відгострювалася майстерність вести наукові та релігійні диспути. Можливо саме у диспутах на досить абстрактні теми і міг проявити себе талановитий учень. Ці словесні суперечки розвивали вміння розподіляти факти у логічній послідовності, абстрактно мислити. Слід відзначити, що студенти жили за власні кошти і це дуже ускладнювало умови навчання для обдарованих вихідців із навіть досить заможних сімей, не кажучи вже про простих міщан. В університетах уже не діти, а юнаки могли потрапити до талановитого вчителя і розкрити свою обдарованість [310].

Середньовічні університети були автономними установами, які мали органи самоврядування. Вони, як і цех ремісників, мали різні привілеї, користувалися великою самостійністю і часто не підкорялися місцевій владі. Відстоюючи свою незалежність, співтовариство вчителів та учнів нерідко зверталося до короля, щоб захистити свої права, або вдавалося до страйку – припиняло навчання і покидало місто. Міська влада переважно просила їх повернутися назад, адже свій університет був честю для будь-якого міста.

Завдяки своєму статусові університети відігравали значну роль у розвитку культури, руйнуванні феодальної обмеженості. І, не зважаючи на ряд негативних моментів у їхній діяльності, саме вони підготували підґрунтя для подальшого розвитку науки.

Серед університетських викладачів було чимало розумних, обдарованих, талановитих учених. Видатним магістром „вільних мистецтв” був відомий філософ XII століття **П’єр Абеляр** (1079-

1142), який заснував декілька нецерковних шкіл, а пізніше читав лекції у Паризькому університеті. Лекції Абеляра користувалися надзвичайною популярністю. Особливо подобалися слухачам ті його виступи, де магістр доводив пріоритет розуму над вірою та церковними „авторитетами”, схилявся перед античною філософією та прославляв світські знання. Своїм вільнодумством Абеляр викликав роздратування католицької церкви. Тому його жорстоко переслідували. Твори видатного магістра спалювали на вогнищах, школи, в яких він викладав, закривали. Самого ж Абеляра церква двічі засуджувала на церковних соборах, а його учнів постійно переслідувала.

П'єр Абеляр народився в сім'ї французького рицаря. У 15 років вирушив у світ здобувати знання. Він вивчав логіку у школах багатьох міст, слухав лекції відомих мислителів. Повернувшись до Парижа, Абеляр сам почав викладати в школі, яка розташовувалася на пагорбі Сен-Женев'єв, куди до нього стікалося багато учнів. Згодом саме на цьому місці виник знаменитий Паризький університет – Сорбонна. До Абеляра прийшли і слава, і добрий зарібок. Це не дивно, адже молодий філософ доступно й глибоко тлумачив Святе Письмо, вказував на суперечності й неузгодженості, що траплялися в біблійних текстах і творах отців церкви. Він вважав, що його обов'язок – виправити помилки, допущені авторитетним учителем (святим, апостолом, пророком, євангелістом). За допомогою логічного мислення він усував або згладжував ці неузгодження. Отже, Абеляр не сліпо вірив священним текстам, а намагався спочатку їх зрозуміти. Він покладався на власну логіку і вміння розмірковувати. Абеляр казав: **„Розумію, щоб вірити”**. Він поглиблював свої знання, не тільки спираючись на Біблію і твори християнських мудреців, але й на власний розум.

Абеляр, який не боявся у свої лекції додавати щось нове, не сказане ще отцями церкви, нажив собі багато недругів в особі відомих богословів та єпископів. До того ж в особистому житті його спіткало велике нещастя. Вороги розлучили Абеляра з коханою Елоїзою, його ученицею, високоосвіченою молодою дівчиною.

Вони жорстоко покалічили Абеляра, і він вирішив відійти від світу, заховавшись за стінами монастиря. Черницею стала й Елоїза.

Перебуваючи в монастирі, Абеляр відновив свої лекції з філософії. Це викликало невдоволення богословів і керівників інших шкіл, учні яких переходили до Абеляра. На церковному соборі в Суассоні вони засудили його твори. За вироком собору, філософ повинен був кинути одну зі своїх книг у вогонь на доказ помилковості своїх поглядів. Абеляр важко переживав своє засудження.



Абеляр та Елоїза

Перебування в монастирі не давало спокою його творчій душі. Деякий час Абеляр жив самотником у безлюдних місцях навколо міста Труа. Згодом він поновив читання лекцій. До нього знову потягнулися учні. Його погляди, його твори

отримали широке визнання. Абеляру вдалося відновити читання лекцій у Парижі – і так само з великим успіхом. У відповідь на зростаючу популярність вище французьке духовенство на церковному соборі в Сансі знову засудило погляди Абеляра.

Життєві сили Абеляра вичерпалися. Помер він у дорозі, йдучи до Рима, куди прямував, щоб довести папі римському свою правоту. Елоїза поховала Абеляра в монастирі, де була абатисою.

Свій життєвий шлях Абеляр описав в автобіографії з красномовною назвою „Історія моїх бідувань” [1].

Отже, приклад П'єра Абеляра яскраво ілюструє, наскільки важко у середньовіччі приходилося людині неординарній, не схожій на інших. Її не розуміли, їй заздрили, до неї ставилися вороже. Дуже часто будь-який дар, що відрізняв людину від широкого загалу, сприймався заляканими людьми як „подарунок диявола”. Скільки яскравих індивідуальностей загинуло у полум'ї вогнищ інквізиції тільки за те, що вони були „білими воронами”: гарнішими за інших, розумнішими за інших, талановітшими за інших. Вони дозволили собі бути не такими, як усі...

Скільки людей, обдарованих світлим розумом, гарячим прагненням до істини та яскравою геніальністю, загинули передчасно. Зоолог Белон, анатом Андрій Везалій, видатний лікар Ареол Теофраст Парацельз, палеонтолог Бернар Паліссі – це люди, відзначені видатним розумом, талантом і характером. Усі вони – люди однієї епохи, проте всі вони різні: кожен особливий, неповторний. А. Везалій, завдяки блискучим здібностям, став професором у Падуанському університеті, коли йому виповнилося лише 23 роки. Парацельз пройшов пішки майже всією Європою, вважаючи, що справжній шлях науки має бути осяяний „світлом самої природи, а не „аптекарьською лампочкою”. Б.Паліссі, син французького селянина, обдарований самородок, власними зусиллями проклав собі шлях до науки [199, с. 99-102].

У XII-XIII ст. починає прокидатися і педагогічна наукова думка, з'являються окремі керівництва з виховання дітей вищої феодальної знаті. Одним з найбільш відомих є твір Вінцента із Бове (XIII ст.) „Про настанову синів правителів і благородних людей”, який складався переважно з уривків з різних джерел [199, с. 42]. Те, що протягом всього середньовіччя нікому не спало на думку зайнятися пошуком та вихованням обдарованих дітей, не дивно. У цей час не ставиться під сумнів обраність феодалів і неможливість з ними зрівнятися представників нижчих класів. Немає сумніву, що саме дворянська культура намагалася втілити у життя ідеал всебічно розвиненої особистості, яка є повноцінним членом суспільства і в той же час живе багатим внутрішнім духовним життям. Проте дворяни щиро вірили, що досягти такої гармонії можуть лише люди, які від народження наділені „вродженим благочестям” і правом самостійно вирішувати свою долю [414, с. 314]. Отже, діти герцога чи барона так чи інакше вже від народження талановиті, і, виховуючи їх, учитель виховує кращих із кращих, майбутніх правителів. Якщо для цих представників найпривілейованішого класу, який міг дозволити собі будь-яку освіту, не було потрібне інтелектуальне виховання, то що вже говорити про набагато бідніших міщан і селян – „напівлюдей”, власність

феодала.

Тільки набагато пізніше стало зрозумілим, що особистісна досконалість людини не має прямої залежності від шляхетності її походження (про це вже у XV столітті заговорили італійські гуманісти). Проте *середні віки стали справжньою величезною могилою для безлічі нерозкритих талантів та геніїв, на яких у ті часи не було попиту у суспільстві, де майже не було техніки і вирішальну роль у господарському житті відігравала ручна праця.*

Слід відзначити, що розвиток освіти і виховання в Західній Європі неможливо уявити без урахування впливу Візантії, яка через італійські провінції у V ст. передала традицію вивчення античної літератури. Європа і Візантія разом створювали гуманістичну концепцію людини, яка стала прапором епохи Відродження з кінця XIV ст. Антично-візантійські традиції світської освіти, незалежності від диктату церковників дали могутній імпульс еволюції школи і педагогічної думки Західної Європи. Античне ставлення до талановитості та виховання обдарованих дітей, яке знайшло своє відображення в епоху Ренесансу, теж значною мірою було збережене завдяки візантійським мислителям.

Значний вплив справила візантійська культура і на розвиток філософської та педагогічної думки **Київської держави**, зокрема на дослідження таємниць людської сутності, що завжди цікавили наших предків. Уже у системі філософських поглядів діячів Київської Русі чітко виокремлюється коло проблем, пов'язаних з усвідомленням сутності людини, сенсу її буття, її можливостей і здібностей. Людині відводиться роль центральної ланки, яка забезпечує комунікацію між Богом та створеним ним світом.

Однією з головних постає проблема співвідношення тіла й душі. Тіло як „природна” сутність єднає людину з природою. Душа ж людини – нематеріальна. І „державною силою” людської душі вважається розум. Він не лише володар душі, а й „цар” почуттів, саме тому він пов'язує воедино душу й тіло. Душа людини, яка, на відміну від природної плоті, створена „вздухновенною Благодаттю”, управляє тілом, „наче князь державою”.

Кожній людині пануючий світогляд відводив чітко визначе-

не місце у соціальній структурі, і діяти повинна була вона відповідно до канонізованого сценарію. Однак це не означає абсолютної байдужості тогочасної культури до індивідуального начала в людини. Адже при аналізі співвідношення людини з божественним передбачалося дотримання принципу особистої відповідальності за вчинене нею. Ця тенденція сприяла появі у колі пам'яток Київської Русі писемних творів, які несуть на собі відбиток усвідомлення людиною своєї особистої гідності, неповторної індивідуальності. Яскравим прикладом такої тенденції є „Повчання” Володимира Мономаха, „Моління Даниїла Заточника” та ряд інших творів цієї пори [388, с. 81].

Суттєву роль в етичних поглядах Київської Русі відігравала розробка образу святого. Темі святості присвячувалися численні „Патерики”, „Житія” святих, які утворюють самостійний шар у давньоруській культурі – „агіографію”. Святий – це перехідна ланка між земним світом людей і потойбічним, трансцендентним світом. Це „обранець” серед людей, але, по суті, він належить не їм, а світу божественному. Давньоруська традиція, приймаючи християнське розуміння святості, акцентує увагу на прагненні ствердити святе царство тут, на землі, і для людини. Образ святого у вітчизняній агіографії набирає вигляду розповіді про тяжкий шлях, що його проходить видатна особа, наближаючись до реалізації вищої життєвої мети – обожнення. Тим самим у культурі Київської Русі формується уявлення про святість як втілений моральний ідеал поведінки, особливу життєву позицію, що розуміється як жертвність, яка надихається цінностями „не від світу цього”, але здійснюється тут, на землі. Кожний герой у пантеоні киево-руських святих уособлював певну рису, сукупність яких утворює збірний образ морального ідеалу, що утверджується упродовж віків у свідомості українського народу. Найважливішими серед них є мудрість, милосердя, подвиг страсотерпця, втілений в образах святих князів Бориса і Гліба, та смиренномудріє, чи не найбільше представлене в образах киево-печерських святих, оспіваних у „Киево-Печерському Патерику” [388, с. 83].

З історією української держави безпосередньо пов'язана й історія української школи. Ще за часів Київської Русі у педагогічних пам'ятках порушуються різні дидактичні проблеми, серед яких чільне місце посідають питання класифікації пізнавальних здібностей людини за індивідуальними особливостями пам'яті: поділ на тупих („тупии памятиви суъ”) та розумних („хитрии въспоминанъливи”) у „Толковій Палей”. Починаючи з XV ст. в українському духовному житті спостерігається зростання інтересу до пізнання людини і природи. Відбуваються прогресивні зрушення у філософських поглядах передових представників української культури, поширюються ідеї гуманізму. Серед найвизначніших українських гуманістів кінця XV – першої половини XVI ст. були Юрій Дрогобич, Станіслав Оріховський, Павло Русин із Кросна, Шимон Шимонович та ін. Усі вони одержали освіту і працювали у найвизначніших навчальних закладах Європи й своєю діяльністю не лише сприяли перенесенню ідей гуманізму на землі України, а й зробили значний внесок до підвалин величної будови польського та європейського гуманізму доби Відродження. Для їх творчості були характерними глибокі знання античної філософії, прагнення спиратися у своїй діяльності на духовні здобутки античних мислителів. Значне місце в їхньому творчому доробкові посідає розробка проблем природи. Поширення знань про Всесвіт у суспільстві, на їхню думку, є обов'язковою передумовою вдосконалення розумових здібностей людини. Так само, як родюче поле, зазначав С.Оріховський, без належного обробітку залишиться безплідним, так і людина, найталановитіша від природи, нічого не здійснить видатного без оволодіння науковим знанням. У другій половині XVI століття Кирило Ставровецький Транквіліон серед вимог до вчителя окремо зазначає на необхідності сприяти розвитку талантів у суспільстві. Феофан Прокопович у „Духовному регламенті” формулює дидактичні вимоги до написання підручників, серед яких вказує на потребі врахування психологічних особливостей учнів.

Людина постає внутрішньо суперечливою. Так, на думку острозьких діячів, розум, думка і тіло людини перебувають у постійній боротьбі між добром і злом, протилежними прагненнями, не-

сумісними бажаннями. Виходячи з цього, обґрунтовується ідея щодо обов'язку кожної людини присвятити життя подоланню перешкод на шляху до здійснення свого покликання. Бог, пояснює Клірик Острозький, обдарував кожного певним талантом, здібностями, і тому, відчуваючи себе постійним боржником Бога, людина має, в міру своїх можливостей, служити Богові і своєму народу.

Професори Києво-Могилянської академії також значну увагу приділяють гносеологічній проблематиці. У курсах логіки та психології широко обговорюються питання, що стосуються характеристики пізнавальних здібностей людини: відчуття, сприймання, пам'яті, мови та мислення, аналізується сам процес пізнання, його особливості. Значна увага приділяється аналізу чуттєвого пізнання. Чуттєве пізнання розглядається як перший етап пізнавального процесу, другий етап – раціональне пізнання – завершує його. Цю форму пізнання професори Києво-Могилянської академії пов'язують з діяльністю розумної душі, яку Бог дарує людині.

У зв'язку із зацікавленістю вивченням мислительної діяльності людини особливої ваги серед курсів, які читали в академії, набирають курси логіки, що є, за виразом Й. Кононовича-Горбацького, „найкращою вчителькою нашого розуму”. Логіка трактується тут як необхідний засіб отримання нових знань, як інструмент пізнавальної діяльності людини [388, с. 91].

Філософія діячів Києво-Могилянської академії виявляє свою спорідненість гуманістичному світогляду з властивою йому антропоцентричною спрямованістю. У спадщині киево-могилянців велике місце посідають проблеми, безпосередньо пов'язані з людиною, її практичним життям. Підкреслюючи велич і гідність людини, київські професори наголошують на досконалості її. За Ф. Прокоповичем, людина є „повнотою досконалостей, рівною цілій природі”. Головним призначенням земного буття людини, вважав І. Гізель, є активність її, спрямована вільною волею. Свою діяльність людина має скеровувати на боротьбу зі злом, що панує в земному світі. Смысл життя вбачався не у втечі від світу в ім'я споглядання й осягнення Божої благодаті, а в активній боротьбі з

вадами і злочинами, печаллю та негодою [388].

Варто відзначити цікаву деталь: у той час, коли вся Європа потерпала від влади феодалів та церкви, в Іспанії X-XII століть розвивалися ремесла, мистецтва, наука, а одне з її міст – Кордова, стало справжнім притулком для молоді, яка прибувала сюди з усіх куточків Європи у пошуках справжньої науки, вільної від гніту церкви. Пояснюється цей феномен тим, що Іспанія певний час знаходилася під владою арабів, які привнесли сюди свої знання, запозичені у персів та давніх греків і римлян.

Природно, що саме в Іспанії народився видатний учений і філософ **Хуан-Луїс Вівес** (1492-1540), якого вважають основоположником новітньої педагогіки й емпіричної психології (вимагав досліджувати прикмети душі, а не те, чим вона є). У своїх творах „Про раціональні заняття з дітьми”, „Про втрату моралі”, „Мудрець” він першим заклав основи нової гуманістичної педагогіки. Учений відстоював ідею всебічного виховання, яке розвиватиме *природні обдарування* людини; розглядав педагогіку як науку про всебічне виховання особистості, що ґрунтується на поступовому розвитку її *природних здібностей*. На його думку, навчання необхідно здійснювати рідною мовою; воно має бути максимально наближеним до життя; дитина повинна своєю активністю самотужки доходити власних висновків; ігри і фізичні вправи сприяють гармонійному розвитку тіла й душі. Розробляючи питання специфіки пізнавальної діяльності людини, Х.Л.Вівес наголошував на значенні досвіду, логічної аргументації, доказів для отримання об'єктивного знання [346].

Самі ж араби висунули із свого середовища цілу плеяду обдарованих учених – лікарів, математиків, фізиків, хіміків, натуралістів, філософів. Особливо сильний вплив справляли праці найвідоміших арабських філософів Авіценни („Книга зцілення”) та Аль-Газалі („Логіка Авісафа”).

Абу Алі ібн-Сіна (Авіценна) (980-1037) – яскравий талановитий різнобічний учений, видатний лікар, який однаково серйозно займався зоологією, ботанікою, геологією, палеонтологією, цікавився лікарськими рослинами та питаннями походження різних

типів рельєфу. Він присвятив науці все своє життя, проявивши при цьому неабияку наполегливість.

Цікавими у контексті нашого дослідження є деякі епізоди дитинства майбутнього видатного вченого, які певним чином відкривають завісу над таємницею його феноменальної обдарованості. Авіценна був сином збирача податків, якому доводилося „збирати” у буквальному сенсі цього слова: руками перебирати, сортувати монети, ювелірні вироби, посуд із цінних металів, коштовне каміння, перли, тканини... Батько виявився ідеальною нянькою для свого сина. Майже кожного дня довгими годинами, а у „звітний період” і впродовж всього дня він займався „натуральною бухгалтерією”: сортував предмети, перераховуючи їх уголом і водночас доглядав за немовлям, яке повзало поряд і, як усі малюки, відразу ж починало повторювати рухи та мову батька.

Ще до двох років малюк Авіценна навчився рахувати – на це спроможна кожна дитина, якщо при ній чи разом з нею рахувати кожного дня хоча б по п’ять-десять хвилин, а не цілими годинами, як це робив ібн-Сіна-старший. Як і всі малюки від двох до чотирьох років, Абу Алі ібн-Сіна, намагаючись наслідувати діям дорослих, почав допомагати батькові. І це було для нього найкращою розвивальною грою. З чого складалася ця гра? Перш за все, це маніпуляції руками з безкінечною кількістю повторюваних предметів; по-друге, це їх перерахунок; по-третє, зважування за допомогою терезів та рук. Усе це дозволило розвинути у маленького Абу, на думку сучасного дослідника П. Тюленева [380, с. 9], одночасно „мануальний”, „вербальний” та інші види інтелекту. Результати були феноменальними: у школі Авіценна міг відчутти листок паперу під ковдрою, на якій сидів, а ставши лікарем, міг розрізнити близько ста хвороб за допомогою ледь відчутних змін у пульсі пацієнтів... А запам’ятовувати величезні тексти із Корану після такого тренування у дитинстві не викликало жодних труднощів.

Багато уваги східні філософи приділяли проблемам природи та походження людини, розвитку її здібностей та виховання. Ана-

ліз літературних джерел дозволяє простежити розвиток ними окремих ідей стосовно організації виховання, а також виявити ті провідні чинники, які, на їх думку, визначають формування особистості.

Персидський філософ ал-Фарабі називає першу групу таких чинників „природними задатками” або вродженими здібностями [10]. На його думку, „людські індивіди від *природи* наділені різними силами та різноманітними здібностями” [10]. Однак щастя здатні досягти тільки ті, хто володіє вродженими здібностями, розумовими та фізичними. У свою чергу інший арабський вчений ал-Газалі до цієї групи відносить ще й інстинкт. У своєму трактаті „Звільнення від помилок” він зазначає, що спрага до досягнення істинної природи речей була його якістю і щоденним бажанням, починаючи з юності. Вже в отроцтві його душа прагнула до досягнення первісної природи людини та істинної природи правил, якими дитина оволодіває, наслідуючи батьків і наставників, щоб розібратися, чим різняться ці догми („а принципи їх встановлюються у процесі навчання, й існують різні погляди щодо визначення того, що є істина і що є неправда” [66, с. 211-267].

Наступним чинником, що визначає формування особистості, на думку ал-Фарабі, ібн Сіні, ал-Газалі та інших, є *виховання*, оскільки „всі ці природні якості потребують виховання ... щоб довести їх до досконалості” [10]. Ал-Газалі стверджував, що „кожен новонароджений з’являється у світ первісно чистим, і лише пізніше батьки роблять з нього іудея, чи християнина, чи мага” [66, с.189]. Вихованню надавалося великого значення, адже „можуть бути наявними видатні, відмінні якості, якими нехтують, не розвивають і не виховують їх ... у результаті чого з часом вони втрачають свою силу” [66, с. 171]. Саме тому мислителі Давнього Сходу намагалися створити методику оволодіння знаннями (що саме вивчати, з яких галузей) для різних категорій людей, щоб кожна особистість чітко уявляла собі мету, до якої слід прагнути, не залишаючись у невігластві.

Чільне місце у трактатах мислителів середньовічного Ірану та Середньої Азії посідає ідея *праці* у всебічному розвитку особистості. Вони з повагою ставилися до людини праці, а ідеал особистості.

тості уявляли собі не тільки у поєднанні розумових, моральних, фізичних та естетичних якостей, а й в умінні застосовувати їх у практичній діяльності. Так, ал-Фарабі вважав, що „... досконалість людини полягає у виконанні нею дій, а не у набутті якостей, завдяки яким ці дії відбуваються. Наприклад, досконалість писця полягає в тому, що він виконує дії, пов'язані з писанням, а не в тому, що він засвоює мистецтво писання, досконалість лікаря полягає в тому, що він виконує дії, пов'язані із лікуванням, а не в тому, що він тільки засвоює мистецтво лікування. І все це має значення для будь-якого мистецтва” [10, с. 52]. У багатьох своїх трактатах – „Про досягнення щастя”, „Класифікація наук” – ал-Фарабі поділяє знання на практичні, які називає „ремеслом” та „мистецтвом”, розуміючи під цим володіння технікою діяльності (ткацтво, лікування тощо), та на теоретичні, які охоплюють усі види знань. Учений зупиняється на різних видах мистецтва та ремесел, розвинутих у ті часи. Однак основну увагу приділяє не їх видам, а їх якісним особливостям.

Слідом за Аристотелем, ал-Фарабі поділяє „розумну силу” на теоретичну та практичну, в якій, у свою чергу, виокремлює професійну та мислительну. Професійна сила допомагає людині оволодіти мистецтвами та ремеслами, мислительна ж сила спонукає людину до вибору правильних дій [10].

Думки про розподіл праці особливо чітко проявляються у трактаті ал-Фарабі „Афоризми державного діяча”, де населення „добродесного” міста складається з найбільш гідних осіб: ораторів, воїнів, багатіїв. Він висловлює думку, що *для досягнення досконалості кожен має займатися однією справою все своє життя*. Аргументує це трьома доказами: по-перше, „... не кожна людина завжди придатна для будь-якої діяльності чи ремесла, і саме та, а не інша людина іноді найбільш придатна саме для такої роботи, а не для якоїсь іншої; по-друге, кожна людина, яка займається однією справою чи ремеслом, робить її досконаліше ... якщо присвячує себе їй і з отроцтва привчена саме до неї, а не чогось іншого; по-третє, часто праця має для виконання визначені строки, і коли її

відкладають, вона лишається невиконаною. Іноді так складаються обставини, що дві роботи мають бути виконаними одночасно. Однак якщо майстер зайнятий однією з них, то у нього не залишається часу на виконання другої, а повернутися до неї пізніше не можна. Ось чому кожній людині має бути призначена одна з кількох робіт, щоб кожна з них була здійснена вчасно і не лишалася невиконаною” [10, с. 186-188; [Афшин, с. 69-70](#)]. Отже, сенс життя вчений вбачає у набутті добродетностей (теоретичних, мислительних, етичних) та практичних мистецтв і ремесел для „...досягнення щастя у цьому житті”. При цьому провідні філософи Сходу зазначають на наступності та необхідності слідувати сімейним традиціям для кращого оволодіння ремеслом, адже „ремесло батьків та дідів приваблює дітей частіше, ніж чуже ремесло, особливо ж тих дітей, яким на нього вказує гороскоп і які в ньому найбільш вправні” [88, с. 25; [Афшин, с. 70](#)].

Необхідною умовою суспільного життя мислителі Сходу вважали наявність здібностей до мистецтва (ремесла) і присвячували цій проблемі спеціальні дослідження. Так, ібн-Сіна одним з перших звертається до психолого-педагогічних проблем дитинства і зазначає на необхідності різнобічного розвитку особистості дитини у школі, адже „перевага школи полягає у тому, що в ній учні завжди весело і жадібно оволодівають науковими знаннями, навчаються етики та поведінки, намагаючись не відставати один від одного” [120]. Однак у своїй практичній діяльності філософ з успіхом застосовував й інші методи організації навчально-пізнавальної діяльності. У спогадах одного з найвідданіших учнів ібн-Сіни, який провів поряд із учителем близько 20 років – Абу Убейда ал-Джуздані – розповідається, що Авіценна поряд із лекцією широко застосовував метод „тадрис” (тлумачення). Однак оскільки вчитель був дуже зайнятий на службі в еміра (ібн-Сіна обіймав посаду візира правителя Йофагана), він використовував нічний час для навчання. „...Кожної ночі у його будинку збиралися шукачі знань. І я читав у свою чергу з „Книги зцілення”, а хтось інший з „Корану” [213, с. 22]. Цей факт вказує на те, що Авіценна використовував власні трактати як навчальні посібники. Спогади іншого учня свідчать про те, що ібн-Сіна вміло поєднував цілий комплекс методів

впливу: „У ті дні ми, учні, розважалися до самого ранку. Потім зібралися у медресе „Шайх-ур-раїс” (що означає „Голова вчених”) – так звали ібн-Сіну – і почали слухати лекцію. Але скільки не намагався він пояснити ті чи інші положення і розтлумачити цілі наукових змістів, ми ніяк не могли їх зрозуміти. Тоді, звернувшись до мене, він промовив: „Здається, минулої ночі ви загубили цінний час і частину свого безцінного життя, змарнувавши їх у неробстві та бездумності”. Я зізнався, що так воно і було насправді. Шейх дуже розхвилювався, на його очах виступили сльози, він глибоко зітхнув і промовив: „Як гірко мені, що безцінний час вашого життя ви змарнували даремно, нічого не отримавши з галузі науки!” [213, с. 22; Афшин, с. 83-84].

Арабські вчені познайомили людину середньовіччя лише з частиною спадку, залишеного світу Давньою Грецією та Давнім Римом. Вони пробили „вікно” у стіні, яка відділяла середньовічне суспільство від багатющої скарбниці знань, здобутих трудом та генієм греків і римлян. Вони посіяли смуту та сумніви у розумі людей, які стояли на колінах перед інквізицією. Нарешті те, що всупереч гонінням було зроблено арабськими мислителями, розвинули вчені, які жили пізніше.

2.3.

Погляди на виховання обдарованих дітей провідних діячів епохи Відродження

У XIV-XV ст. у ряді країн Центральної, Південної та Західної Європи разом з розвитком міст народжується буржуазна ідеологія і культура, зумовлені капіталістичним способом виробництва. Наслідком розбудови нових соціальних відносин стає виникнення нового погляду на світ і на людину на противагу середньовічному релігійно-догматичному світогляду. В Європі розпочинається епоха Ренесансу, епоха відродження античної культури й

остаточного формування більшості сучасних жанрів мистецтва, епоха масового прагнення до культури, знань, мистецтва; масового попиту на живопис і художників. Поглиблюється прагнення до пізнання закономірностей розвитку природи, людини й суспільного життя. Як зазначають сучасні культурологи, у цей період створюється „нова, здатна до саморозвитку модель духовного життя, головними елементами якої стали освіченість, філософський раціоналізм і поетична творчість” [346].

Класичні ідеали людини середньовіччя – аскета-ченця чи лицаря-воїна – заступав новий ідеал яскравої, сильної особистості, яка, прагнучи досягти щастя на землі, розвиває й утверджує творчі здібності своєї активної натури.

Змінювався весь уклад життя середньовічної Європи. Ідеї збереження світу в незмінному стані поступалися ідеям його дослідження, а герої, які пильно охороняють кордони, – тим, хто ці кордони знищує: Роланд і король Артур опинялися у тіні Леонардо да Вінчі і Колумба. У європейців поступово утверджуються переконання про *безмежні людські можливості*, про невимірність сил, що приховані у кожному природному явищі. Алхімік намагався оволодіти цими силами, видобуваючи філософський камінь, астролог – визначаючи закони руху небесних світил, художник – вивчаючи будову людського тіла, а гуманісти – засвоюючи забуту мудрість Аристотеля. Всі ці люди намагалися проникнути у царство тих сил, за якими Середньовіччя лише спостерігало [414, с. 189]. Середньовіччя закінчується тоді, коли епоха Просвітництва знаходить протиотруту жахові у людському розумі, своєрідності якого найбільше побоювалися середні віки.

Характеризуючи початок епохи відродження в Італії, В. Ефрoїмсон зазначає, що у XIV ст. у Флоренції (надзвичайно розвиненому на той час місті) від восьми до десяти тисяч дітей відвідували початкову школу, не менше тисячі – середню і від п'ятиста до шестисот юнаків навчалися у вищих навчальних закладах. Жителі міста вже здатні були розуміти живопис, архітектуру, музику, адже кожного тижня люди багато годин проводили у храмах. У церквах вони „спочатку видивлялися, потім дивилися і, нарешті, розглядали скульптурні та художні витвори; спочатку ляскали ву-

хами, не слухаючи музики, а згодом почали її слухати і навіть розуміти” [415]. А на площі Синьйорії здійснюється виліплений Мікеланджело біблійний Давид: юнак, що розумом і спритністю переміг безмірну, але тупу силу велетня Голіафа. Городян, купців і моряків з усього світу захоплює купол собору Санта-Марія дель Фьоре, споруджений Брунеллески. Тільки і розмов, що про написану рік тому загадкову і чудову „Джоконду” Леонардо [185, с. 192]. У безлічі майстерень обдаровані учні, змагаючись, обговорюючи, критикуючи, навчаючись, створювали ту своєрідну атмосферу, ту „критичну масу”, по досягненні якої розпочинається реакція творчості і неминуче повинні спалахувати особливо обдаровані й цілеспрямовані генії типу Мікеланджело і Леонардо. Дійсно, як тут не наступити Відродженню [415].

Закономірно, що час, у якому одне з провідних місць займала „богорівна” людська творчість, висунув у мистецтві особистостей, які стали уособленням цілих епох національної культури. Саме в Італії епоха Відродження була виражена найбільш яскраво, саме тут вона дала людству ряд геніїв, велетнів гуманістичної думки і людяності за часів безперервних кровопролитних воєн та нечуваної жорстокості „святої” інквізиції. Саме в ці часи жили й творили Данте Аліг’єрі, Франческо Петрарка, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Рафаель, Джованні Бокаччо, Томмазо Кампанелла ... Франческо Петрарка так описує той період: “Юристи забули Юстиніана, медики – Ескулапа, їх приголомшили імена Гомера і Вергілія; столяри і селяни кинули свою справу і говорять про муз Аполлона...” [415].

Особливо плідною на геніїв виявилася епоха так званого Високого Відродження, яка тривала сміховинно малий для історії відрізок часу, приблизно два десятки років. Це нелегко собі уявити. Рафаелю буде всього дев’ять років, коли Колумб відкриє Новий Світ, і тільки через десять років після його смерті у далекій, майже невідомій Росії народиться цар Іван, який згодом отримає прізвище Грозний. В один рік з Рафаелем з’явиться на світ Мартін Лютер, з ім’ям якого пов’язані Реформація і кінець Відродження. Поки

ще не чути стукоту сокир, що готують плаху для великого автора першої утопії Томаса Мора. Ще прямо, високо і лунко летять стріли думки і прогресу. Уже забуте середньовіччя з його тисячолітньою хибною опорою на небо. Людство дерзнуло обпертися на себе. Тому і був цей час епохою могутніх і загальнозрозумілих геніїв. Жодне століття не дало такого приголомшуючого напору сили і звершень у мистецтві. Леонардо да Вінчі і Мікеланджело були сучасниками Рафаеля. З північним генієм, живописцем і графіком Дюрером він листувався й обмінювався картинами. Архітектор Браманте був його родичем. Це були часи, коли людство подивилося у дзеркало мистецтва і думки й захопилося собою. Розчарування прийде пізніше, зараз ще ніхто не підозрює про нього. Це була „епоха, що потребувала титанів і яка породила титанів за силою думки, пристрастю і характером, за різнобічністю і вченістю”. Хіба не титаном, навіть ззовні, уявляється нам Мікеланджело, який тижнями не сходив з будівельних лісів, коли створював свій грандіозний „Страшний суд” і який жбурляв, щоб не заважав роботі, дошки в голову своєму роботодавцеві – римському папі? [185, с. 192]

Отже, **Рафаель Санті** (1483-1520)... У книзі „Скільки кольорів у „Веселки”, або Дні Афанасія Луньова” [185], автори дуже яскраво характеризують цього титана епохи Відродження. „Невисокий на зріст, витончений, чемний, скоріше тендітний, ніж міцний, миловидий, як дівчина, з довгим густим волоссям по плечі, волоокий. Проте хода його тверда, а рука, що звикла до пензля, натrudжена, як у професійного фехтувальника”.

Про життя його відомо мало. Син маловідомого, проте сумлінного художника, в одинадцять років залишився сиротою. Певний час ним опікувалася дружина герцога Урбинського Єлизавета Гонзага. Навчався у знаменитого художника П'єтро Перуджино. У 21 рік приїхав до Флоренції і вже через чотири роки був викликаний папою до Риму. Охоче і навіть жадібно допомагав усім, хто потребував його допомоги. Опинившись уперше на вулицях Флоренції, Рафаель розгубився: виявилося, що він ще недостатньо досвідчений, що треба навчатися заново. Але ж на той час він уже досить відомий. Коли він жартома копіював, його роботи не мож-

на було відрізнити від робіт його вчителя Перуджино. Коли ж Рафаель працював самотійно, він виявлявся ніжнішим і ліричнішим за свого наставника. І він навчався, хоча був йому вже 21 рік, час зрілості, навчався у великого Леонардо, у титана Мікеланджело. Міра і смак підказали, де треба зупинитися, щоб не втратити в учнівстві самого себе.

Біографія художника доповнювалася здогадами і легендами, що виникали ще за його життя. Ось одна з них.

Якось Рафаель ішов повз храм, коли побачив молоду селянку, яка годувала грудьми дитину. Він заціпенів, уражений її чарівністю, красою і святістю материнства. Під рукою не було ані клатика паперу чи картону. Тоді він вибив дно з бочки, що валялася поруч, і малюнок готовий. Нічого цього, звісно, не було в житті, але в це вірили всі, дивуючись надзвичайній легкості, „миттєвості” його малюнка.

Інша легенда вже нагадує диво. Одна з картин Рафаеля була завантажена на корабель (її мали доставити до Палермо). Страшенна буря розбила корабель об скелю. Всі люди і товари загинули. І тільки скриня з картиною, цілою і неушкодженою, була викинута на берег.

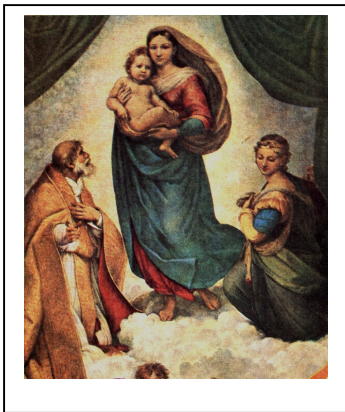
Як же сучасники мати любили Рафаеля, якщо саме його коротке життя ставало джерелом для легенд...

Він був геніально обдарованим від природи – це так, і ніхто не ставить цей факт під сумнів. Але що таке природна геніальність? Бездоганність малюнка? Але хіба він один володів нею? Почуття кольору? І тут він не був єдиним королем. У кожному окремому „технічному” елементі живопису він поступався кому-небудь із сучасників. Отже, природна геніальність – це не єдиний двигун мистецтва. „Геній – це праця” – теж ще не вся, не остаточна правда. Тільки необхідна народу думка, художня модель свідомості нації роблять художника бездоганим, завершуючи піраміду, в основі якої – тільки в основі – лежать природна обдарованість і праця [185].

Письменник мислить усією тривалістю роману, всіма відно-

синами його героїв. Те ж саме відбувається і з композицією у живопису. Композиція – „мозок” мальовничого полотна. І от саме в композиції не було рівних Рафаелю. Він вважав світ прекрасним, і такою ж прекрасною була композиція його картин. Він вважав людину центром і вінцем всесвіту – і це можна побачити в кожній його роботі. Цільна, гармонійна людина, яка живе в цілісному, не відторгненому від людини, настільки ж прекрасному світі, зображена з гідністю, властивою шляхетній особистості, – це його програма.

Можна спускати богів на землю – так робили давні греки. Можна перетворювати людей на ідеальну мрію – так чинив Рафаель. Усе життя він писав мадонн. І завжди вони були не стільки красиві, скільки прекрасні, як буває прекрасна кохана жінка, навіть якщо вона і не відповідає всім канонам краси. Чи були вони цілком земними, ці квітучі жінки? Так, якби все людство складалося з Рафаелів. Олюднення неба, обожнювання землі – таким бачило Високе Відродження свою Людину.



За кілька років до смерті Рафаель приступає до роботи над картиною, якій призначено було стати найзнаменитішим здобутком живопису всіх часів і народів. Привід був звичайний: ченці церкви святого Сикста замовили вівтарний образ. Рафаель прийняв замовлення і виконав його. Через два з половиною століття за цю роботу заплатять 70 кілограмів золота, відвезуть до Німеччини і вона стане прикрасою Дрезденської галереї. Цей шедевр божественного Рафаеля настільки знаменитий, що вже в телевізійних вікторинах підраховують пальці на руці Шестипалого Сикста. Втрачаючи розум, В. Гаршин припадав до неї як до джерела з живою водою. Її репродукція висіла над диваном помираючого Ф. Достоевського [185, с. 201].

Рафаель кохав дочку пекаря і з неї писав своїх мадонн. Він

відкопував античний Рим, відмовлявся від одруження з племінницею кардинала, та й прийняти в оплату від папи кардинальську шапку не поспішав. Він мріяв про об'єднання його синьою Італії, але через сім років після його смерті Рим знову буде пограбований і спалений загарбниками, а ще через три роки впаде республіка у Флоренції.

Рафаель неймовірно багато працював і в одному листі зазначив: „Я сподіваюся не впасти під такою вагою”. Дарма сподівався. Упав. У 37 років. У день його смерті люди думали, що не встоїть папський палац. Він мав би рухнутися, оплакуючи генія, даного народу Богом у нагороду за працю. На його могилі в Пантеоні висічені такі слова: „Тут спочиває той Рафаель, за життя якого велика природа боялася бути переможеною, а після його смерті вона боялася померти...” [185, с. 192-201]

На ці ж часи припадає і життя та діяльність одного із найбільш різнобічно розвинених геніїв в історії людства – **Леонардо да Вінчі** (1452-1519 рр), великого італійського живописця, скульптора, архітектора, вченого, інженера. Поєднуючи розробку нових засобів художньої мови з теоретичними узагальненнями, Леонардо да Вінчі створив образ людини, яка відповідає гуманістичним ідеалам Високого Відродження.

У Леонардо було двадцять учнів, і він постав перед дилемою: хто з них стане гарним художником, хто з них талановитий, на кого варто витратити час і сили... Видатний митець розмірковував таким чином: починаєш їх навчати і бачиш, що одному вдається натюрморт, другому – пейзаж, третьому – перспектива тощо. А от шостий поступається у натюрморті першому, у пейзажі другому, у перспективі третьому... У нього немає схильності до спеціалізації, однак він усім цікавиться.

– Ось він і стане справжнім художником, – доходить висновку Леонардо да Вінчі [22, с. 22].



Сам він цікавився різноманітними напрямками як у мистецтві, так і в інших сферах людського життя: численні відкриття, проекти, експериментальні дослідження здійснював Леонардо у галузі математики, природничих наук, техніки (його записи і рукописи складають біля 7 тисяч аркушів). Автор його першої біографії Джорджо Вазарі писав: „Його обдарування були такими значними, що у будь-яких найважчих предметах, до яких звертався його допитливий розум, він легко і довершено знаходив рішення. Наснаги в нього було дуже багато, і поєднувалася вона з легкістю. Його думки і поведінка були завжди величними та великодушними... І хоча він частіше впливав на людей словами, ніж діями, внаслідок видатних якостей, якими він був дивним чином обдарований, слава про його ім'я не зникне ніколи” [414, с. 262]. Леонардо залишив нам літературні твори, безліч праць і нарисів у різних галузях знань і передбачив відкриття нових наук наступних століть. Він розробив проекти літальних апаратів, різномірних двигунів, оптичних приладів. Сучасники вважали це фантазіями, однак Леонардо зазирнув у ХХ століття. „Досвід ніколи не помиляється, – зазначав він, – помилковими бувають тільки наші судження, що змушують нас очікувати від досвіду такі явища, яких він не вміщує”. Свої видатні живописні та скульптурні твори майстер створив, застосовуючи закони анатомії, світла та тіні, відповідно до свого дослідницького методу [Там само, с. 262].

Вони рідко відвідують землю, ці генії гармонії, можливо, найнеобхідніші зірки людства. І швидко відходять. Народ може століттями накопичувати сили, щоб проявитися, виплеснутися в генії. Геній убирає в себе слово і мрію народу, та повертає його картиною, піснею, романом. Леонардо, Мікеланджело, Рафаель – кожен геній, кожному не вистачало того, що було в інших. Щиро-серда і цільна людина зрештою втомиться від нескінченної виснажливої боротьби героїв Мікеланджело, і її потягне до ясної простоти Рафаеля. Людину ж з Прометеевим хистом потягне з тихоплинного буття Рафаеля до поривів, що клеочуть у працях Мікеланджело, або до загадкових безодень Леонардо. Але втрюх вони створили гармонію – світ, що і не снився Богові з його могутністю, світ без скверни і чуми, світ без підлості і фальші, світ титанів і

мислителів, світ променистої простоти [185].

Шкільна справа також не залишилася осторонь загального підйому. Аскетизм середньовіччя поступово витіснявся ідеями гуманізму, які протиставили теології світську науку, повернулися до античного ідеалу здорової душі і тілом людини, збагативши його ідеєю всебічного розвитку особистості (Р. Декарт). Тоді не було практичного жодного визначного діяча, який би не здійснив далекої подорожі, не розмовляв би чотирма чи п'ятьма мовами, не досягнув блискучих успіхів у кількох видах мистецтва.

Ці генії-універсали у своїх працях приділяли значну увагу проблемам виховання підрастаючого покоління. Гуманісти виступали з вимогою вивчати, перш за все, латинську та грецьку мови, щоб наступні покоління могли ознайомитися з античною спадщиною, і, по-друге, реальні предмети, що дають знання, необхідні у практичній діяльності. Гуманісти пропонували активні методи навчання, які розвивають мислення дитини. При цьому величезна увага приділялася фізичному розвитку дітей, їх здоров'ю. Тобто відбувся своєрідний виток соціальної еволюції, і людство знову повернулося до “калокагат(х)ії” стародавніх греків, щоправда, у дещо зміненому вигляді.

Такі гуманісти, як Франсуа Рабле, Томмазо Кампанелла, Мішель Монтень, Томас Мор, піддавали нещадній критиці схоластичне навчання, яке придушувало дитячу творчість, гальмувало розвиток інтелектуальних та фізичних сил людини. Вони створювали, крок за кроком, нові підходи до виховання дітей, звертаючи велику увагу на вивчення природи дитини, її здібностей та обдарувань.

Франсуа Рабле (1494-1553) – один з найбільш яскравих представників французького гуманізму і педагогічної думки епохи Відродження, виклав свої думки щодо виховання в романі „Гаргантюа і Пантагрюель”, який являє собою сатиру на схоластичну вченість та вчених-схоластів. Ф. Рабле, як яскравий представник Ренесансу, виступав за гармонійне виховання розуму та тіла. На

основі його ідей просвітителі XVII-XVIII ст. розвинули ідею гуманістичного виховання. Ф. Рабле розгортає широку картину реалістичного виховання, яке було викликане потребами сучасної йому епохи. Його герой рано вставав, займався фізичними вправами, багато часу присвячував розумовим заняттям, здійснював зі своїм учителем прогулянки; у нього лишалося ще чимало часу на розумні розваги. Гаргантюа вивчав цілий ряд наук, старанно читаючи книжки, розмовляючи з учителем, користуючись наочним навчальним приладдям і спостереженням над природою (над рослинами, тваринами, зорями і кометами), збираючи гербарії, тощо. Геометрія вивчалася способом побудови різних фігур. Проводилися численні екскурсії в майстерні ремісників, вивчалися промисловість і різні винаходи. Велике місце в навчанні займали бесіди на різні теми. Повторення важких уроків не перетворювалося на зубріння, а мало творчий характер: для кращого засвоєння Гаргантюа наводив приклади з практичного життя. Крім цього, він вивчав мови, астрономію, математику, музику, явища природи. Книга Рабле – це гімн гуманістичному вихованню і реальній освіті [346].

Мішель Монтень (1533-1592) – видатний мислитель епохи Ренесансу – теж виступав за різнобічний розвиток особистості. У своїй основній праці „Досліди” (1580) висловив власне ставлення до проблем виховання, значну увагу при цьому надаючи питанню розвитку людських здібностей. М. Монтень стверджував, що кожна дитина має схильності та здібності до певних видів людської діяльності. Проте, на його думку, „схильності дитини у ранньому дитинстві проявляються настільки слабо й нечітко, задатки такі оманливі й невизначені”, що їх дуже важко розпізнати. Саме тому важко й розвивати те, що закладено у людині самою природою. М. Монтень вважав, що вчителі дуже часто помиляються у виборі правильного напрямку у вихованні і тому дарма витрачають час і зусилля, навчаючи дитину тому, що вона засвоїти



**Мішель
Монтень**

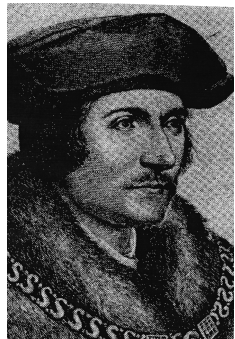
не в змозі. Виходячи з цього, видатний мислитель пропонує вчителям створювати відповідні умови для дитини, за яких вона могла б проявити свої схильності, здібності та обдарування; мала можливість „спробувати смак різних речей, обирати між ними, розрізняти їх самостійно”. Вихователь має лише спрямовувати дитину, частіше надаючи їй можливість самостійно обирати свій шлях у житті. М. Монтень вважав неприпустимим, щоб наставник один усе вирішував і тільки сам говорив. На його думку, справжній вихователь повинен навчитися спочатку слухати свого вихованця, а вже потім говорити самому.

М. Монтень звертав увагу і на те, що діти різняться за своїми здібностями: „і за їх обсягом, і за їх характером”. Тому не може бути єдиного методу, за допомогою якого можна навчати обдаровану та середню за здібностями дитину. За умови врахування вчителем потреб тільки однієї категорії дітей, „серед великого натовпу дітей знайдеться лише дві чи три дитини, які матимуть дійсну користь з такого викладання” [272, с. 70-71]. Виходячи з цього, М. Монтень висуває певні вимоги до особистості вихователя, який має володіти здібністю зрозуміти нахили та захоплення дитини, керувати їх розвитком. Здатною ж на таке може бути тільки „піднесена у душі і сильна особистість” [Там само]. Ідея М. Монтеня стосовно природовідповідності виховання була розвинута пізніше у творах Ж.Ж. Руссо.

Томас Мор (1478-1535) жив у Англії в період так званого первісного капіталістичного нагромадження. Закінчив Оксфордський університет, був членом англійського парламенту. У своїй знаменитій „Золотій книжці про найкращий суспільний лад і про новий острів Утопію” (1516 р.) Т.Мор говорить про необхідність надання всім громадянам можливості „духовної свободи та освіти”. Він піддає нищівній критиці сучасне йому суспільне життя, приватну власність як основне суспільне лихо, малює картину більш справедливого, на його думку, суспільного ладу.

В „Утопії” Мор значну увагу приділяє питанням виховання. Він відзначає, що всім дітям дається однакове суспільне виховання і початкова освіта. Крім читання і письма, в школах викладають арифметику, геометрію, астрономію, музику, діалектику, природознавство.

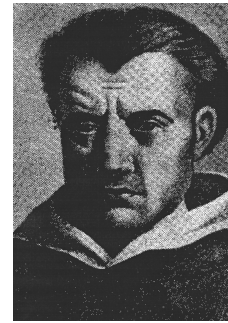
Заслугують на увагу в контексті нашого дослідження думки Томаса Мора про виховання й освіту обдарованих дітей. На думку видатного мислителя, частина найздібніших юнаків, за рекомендацією вчителів і вибором народу, виділяється для занять науками і мистецтвами. Якщо учень не виправдовує надій, його відкликають із школи і призначають на фізичну роботу. І, навпаки, багато ремісників, які самоосвітою здобули глибокі знання, переводяться до „класу вчених”. Розумові заняття вважаються в утопійців однією з найбільших насолод.



Томас Мор

Томмазо Кампанелла (1568-1639) у своєму утопічному творі „Місто Сонця” підкреслює вагу та необхідність сприяння тому, щоб важливі посади в державі посідали „освічені мужі, які будуть мудрі в керівництві.” Правитель міста Сонця найкращий, „адже ніхто не здатний вивчити стільки ж наук та мистецтв, не володіючи виключними здібностями до всього, а отже і до управління”. На думку Т. Кампанелли, людина, „яка займається лише однією якоюсь наукою, не знає як слід ні цієї науки, ні будь-якої іншої. Тим більше, якщо ця наука вивчена нею лише за книжками. Проте цього не відбувається із розумом гнучким, сприйнятливим до різних занять і здатним від природи до досягнення речей” [272, с. 60-61]. Саме таким має бути правитель-Сонце – різнобічно обдарованою людиною, яка здатна проявити себе у багатьох галузях знань та мистецтв, а отже, і керувати всією державою. В місті Сонця існує і певна система відбору обдарованих дітей та сприяння їх подальшому розвитку. Так, у віці семи років, після оволодіння при-

родничими науками і ремеслами, „діти менш здібні відправляються на село, а деякі з тих, які виявилися більш успішними, повертаються назад у місто. Хоча більшість однолітків ... схожа і за здібностями, і за характером, і за зовнішністю, звідки велика згода в державі...” [272, с. 60-61] Прекрасна утопія відображає мрії прогресивних людей того часу про покращення життя в державі шля-



**Томмазо
Кампанелла**

хом правильного виховання, яке повинне виховувати спеціалістів з різних галузей людської діяльності, які займатимуть належні їм посади після суб'єктивної оцінки їх успіхів старшими громадянами. Ці думки свідчать про зародження в молодому буржуазному суспільстві ідеї про те, що праця людей талановитих у своїй галузі, ніби створених для неї, набагато продуктивніша за працю розбещених нащадків вершків суспільства з купою незаслужених привілеїв. Ця думка пізніше, у більш розвиненому капіталістичному суспільстві переросте на переконання і дасть поштовх до розробки спеціальних систем вихован-

ня обдарованих дітей.

Отже, проблематика обдарованості хвилювала багатьох європейських учених того часу. Зокрема іспанський медик **Хуан Уарте** у 1575 році публікує працю „Дослідження здібностей до наук”, де формулює ряд теоретичних положень, що були визначені як передумови до формування у майбутньому психології обдарованості, у тому числі й психології творчої обдарованості. Книга Х.Уарте викликала інтерес не лише в Іспанії, де вона неодноразово перевидавалася, але й за її межами, оскільки її було перекладено майже на всі європейські мови. Це пояснюється не лише стилем книги, глибиною розгляду питань, сміливістю і гострим розумом, але й соціальною значущістю поставлених у ній проблем. Назва книги „Examen de indenos paralassciencius” перекладається і як

„випробування”, і як „дослідження” здібностей. Свою книгу автор починає словами: „Для того, щоб праці майстрів були найкращі, щоб вони були корисними для держави, необхідно встановити такий закон: нехай столяр не займається землеробством, а ткач – архітектурою; нехай юрист не займається лікуванням, а медик адвокатською справою; нехай кожен займається лише тим мистецтвом, до якого він має природний хист, і відмовиться від усіх інших”. Отже, в ті часи вважалося, що здібності особистості настільки обмежені, що вона може оволодіти лише однією справою. Ніхто не може знати досконало два мистецтва без того, щоб він не був недосконалим в одному з них. Х. Уарте висуває вимогу, щоб „ніхто не був одночасно лікарем і юристом, адже людська природа не може одночасно добре оволодіти двома мистецтвами чи двома науками”.

Книга Х. Уарте перевидавалася близько 80 разів, хоча була у свій час заборонена Ватиканом та інквізицією. Її читали і перечитували, сприймаючи як політичний памфлет, а не теоретичну працю. Можливо, саме тому в розвитку загальнофілософської й психологічної думки вона значної ролі не відіграла, однак привернула увагу до вчення про здібності і пов'язала поняття здібності з певними видами діяльності.

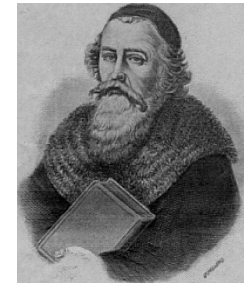
У цілому ж ідеї епохи Відродження, зокрема повернення до ідеалу гармонійного і всебічного духовного та фізичного розвитку людини, сприяли підвищенню інтересу до розвитку всіх здібностей та обдарувань дитини. Проте діячами цього періоду не пропонується спеціальних методів чи способів виховання обдарованих дітей, адже основним напрямком освіти стає спрямованість на „навчання всіх усьому”.

§ 2.4.

**Проблема розвитку
здібностей та обдарувань
дитини у педагогічній теорії
Я.А. Коменського**

На часи Реформації, Великої Селянської війни і ряду інших повстань проти панування феодалів та католицької церкви, буржуазних революцій у Нідерландах та Англії припадає життя і творчість чеха за національністю та геополіта за духом **Яна Амоса Коменського** (1592-1670). Цей „останній з могікан” великих геніїв Відродження набагато випередив свій час, ставши засновником педагогіки нового часу та зробивши значний внесок у розвиток філософської думки Європи.

Оскільки для кожної педагогічної системи першочерговим є питання про те, що являє собою дитина і в чому мають полягати завдання виховання, Я. Коменський приділяє багато уваги розкриттю *природи дитини та її здібностей*. Аналізуючи природу дитини, він визнає, що людина від народження наділена природними даними у вигляді таланту і різних здібностей, які можуть бути вдосконаленими і розвиненими шляхом виховання. Від народження в людини існують чотири задатки: *розум, із судженням і пам'яттю, воля, здатність рухатися і мовлення*. Для цих задатків є відповідні органи: мозок, серце, рука і мовленнєвий апарат, які й необхідно перш за все вдосконалювати. Проте діти не однакові за своєю природою і за темпами свого розвитку: „в одних здібності гострі, в інших – тупі, в одних – гнучкі і податливі, в інших – тверді і вперті; одні прагнуть до знань заради знань, інші захоплюються швидше механічною роботою. З цього подвійного роду здібностей виникає їх шестикратне поєднання”



**Ян Амос
Коменський**

[141, с. 231].

На основі наявності й розвитку в дитини відповідних здібностей та поєднання їх з певним типом характеру Я. Коменський виділяє шість груп дітей:

1. Учні з гострим розумом, які податливі педагогічному впливу і прагнуть до знань; вони більше за всіх інших особливо придатні до занять. Їм нічого не потрібно, крім наукового живлення; ростуть вони самі, як благородні рослини. Потрібна тільки помірність, щоб не дозволяти їм надто поспішати, щоб вони не ослабшали і не виснажилися передчасно.

2. Діти, які володіють гострим розумом, але повільні, хоч і слухняні. Їм потрібне тільки пришпорювання.

3. Учні з гострим розумом, що прагнуть до знань, але відрізняються неслухняністю і впертістю. Таких у школах зазвичай ненавидять і в більшості випадків вважають безнадійними; проте, якщо їх належним чином виховувати, з них, як правило, виходять великі люди” [272, с. 105-106]. Я. Коменський наводить приклади для підтвердження останнього твердження, щоправда, використовує при цьому штучне перенесення методів дресирування тварин на процес виховання людини (історію про коня Олександра Македонського Буцефала, який був надто диким і не піддавався жодному їзду до Олександра та великого афінського полководця Фемістокла, який був дуже неслухняний в юні роки). Звертається видатний педагог і до думки Плутарха про те, що „багато відмінних природних дарувань гине з вини їх наставників, які коней перетворюють на ослів, не вміючи управляти високим духом і вільними створіннями” [272, с. 106].

Ця третя група учнів найбільше нагадує поведінку обдарованих дітей відповідно до результатів досліджень сучасних учених, які й сьогодні намагаються з неслухняних та впертих, але обдарованих дітей на основі „правильного виховання” розвинути видатну особистість („обдарованих дітей часом тяжко навчати, з ними не просто жити, але виховувати їх узагалі неможливо” (Johnson and Roth, 1985). Як у краплині води, у цій фразі відображаються ті відчуття і соціальні стереотипи, які вчені намагаються, якщо не подолати, то принаймні послабити ще й сьогодні.

4. Діти слухняні та допитливі, але повільні й мляві; їх треба підбадьорювати, щоб вони не занепадали духом. Ніколи до них не слід пред'являти надто суворі вимоги, необхідно ставитися до них доброзичливо і терпляче. „Нехай вони пізніше прийдуть до мети, зате вони будуть міцніші, як буває з пізніми плодами... Ці учні, як правило, більш життєздатні (пристосовані до життя), ніж даровиті, і якщо вони раз щось засвоїли, вони не так легко забувають” [142, с. 41].

5. Діти тупі і, крім того, байдужі і мляві, яких „ще можна виправити”, але з „великим терпінням, розсудливістю та розумом”.

6. Діти тупі із зіпсованою і злобливою натурою. Цих учнів Я. Коменський вважає „безнадійними”, але вчителів закликає не вдаватися до розпачу, а „намагатися усунути в таких учнів хоча би впертість”. Якщо ж це не вдається, то слід полишити цю справу. „Неродючий ґрунт не слід ні обробляти, ні чіпати” [272, с. 107]. Проте дітей таких дуже мало, як пише Я. Коменський. Рідкість таких дітей великий педагог пояснює „божою благодаттю”.

Зрозуміло, що розроблена Я. Коменським типологія не може вважатися послідовною науковою типологією, представлені ним критерії виділення типу – допитливість, лінощі, впертість тощо – є рисами, які самі становлять результат виховання і середовища в широкому розумінні. Але сама постановка питання про типологію дітей вдала, ряд типових рис (гострота розуму, темперамент) підмічені правильно [152, с. 128].

Вартим на увагу представляється пояснення Я. Коменським наявності різниці у здібностях людей, які він визначає як „відступ від природної гармонії чи її недоліки, так само як хвороби тіла проявляються у надлишку вологи чи сухості, теплоти чи холоду” [272, с. 107]. Гострота розуму, на думку видатного мислителя – це ніщо інше, як „тонкість і рухливість життєвого духу в мозку, яка надзвичайно швидко розповсюджується через органи відчуттів і з величезним поспіхом проникає в уявні речі. Якщо ця швидкість не стримується певною мірою розумом, то дух розсіюється, а мозок

залишається або послабленим, або тупим”. Я. Коменський робить висновок, що „розуми, які рано розвиваються, частіше за все або забираються передчасною смертю, або тупішають” [272, с. 107]. Таким чином, видатний педагог вважає за необхідне віднайти такі методи роботи з дитиною, які б призвели здібності до середнього рівня, тобто до „норми”: „при недоліках людського духу найкращим методом буде лікування, при якому стають більш помірними надлишки і нестача обдарованостей і все приводиться до гармонії і приємної домовленості”. Саме тому Я. Коменський пропонує метод навчання, пристосований до середніх здібностей (які зустрічаються найчастіше) для того, щоб „стримувати передчасне виснаження найбільш обдарованих і підганяти повільних” [272, с. 107].

Отже, Я. Коменський сприймає *обдарованість як відхилення від норми*, яке навряд чи принесе її власникові щось добре.

Пояснюючи природу людських здібностей, Я. Коменський звертається перш за все до Бога, стверджуючи, слідом за Сенекою, що кожній людині „вроджені насіння всіх наук, проте Бог, як учитель, виводить здібності з таємничих глибин” [141, с. 197]. Необхідно зазначити, що у питанні вродженості задатків Я. Коменський демонструє непослідовність. У „Великій дидактиці” він присвячує ідеї вродженості здібностей цілу главу (глава V), при цьому у §9 посилається на Аристотеля, наводячи його думки стосовно порівняння душі дитини з „чистою дошкою, на якій ще нічого не написано, але можна написати все”, а у §10 вважає вдалим порівняння мозку – цієї „майстерні думок” – з „воском, на якому відбивається печатка чи з якого виліплюються фігурки” [141, с. 194]. Такий дуалізм думок пов’язаний перш за все із світоглядом видатного вченого, в якому дивним чином переплітаються стихійний матеріалізм (сенсуалізм) та глибока віра у Бога (ми не повинні забувати, що Я. Коменський передусім був духовною особою); і по-друге, рівень розвитку науки того часу не дозволяв глибше проникнути у природу людської психіки.

Аналізуючи твори видатного педагога, робимо висновок, що Я. Коменський, орієнтуючись перш за все на дітей з середнім рівнем здібностей, все ж таки вважає за необхідне звертати на дітей

обдарованих особливу увагу, стверджуючи, що „набагато більше виховання потребують люди талановиті, адже активний розум, не будучи зайнятим чимось корисним, займається непотрібним, пустим і пагубним. Чим родючіше поле, тим більше воно дає чортополоху і терену. Так і видатний розум, якщо його не засіяти насінням мудрості та доброчинності. Як діючий млин, якщо в нього не підсипати зерна, тобто матеріалу для перемелювання, стирає сам себе, ... так і рухливий розум позбавлений серйозної роботи, буде взагалі наповнюватися мізерним, порожнім та шкідливим вмістом і стане причиною власної загибелі” [143, с. 19].

Я. Коменський глибоко впевнений, що те, „якими діти народжуються, ні від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання стали добрими, – це залежить від нас” [272, с. 107]. Великий педагог пише, що „всіх людей слід вести до одних і тих же предметів мудрості, моральності і доброчинності”. Адже, „як би не відрізнялися люди один від одного за здібностями, всі вони володіють однією й тією ж людською природою, мають одні й ті ж самі органи” [272, с. 107]. Я. Коменський був певний того, що всі діти мають навчатися у школі разом, де „тупіші перемішувалися б з більш розумними, повільніші з більш швидкими, вперті зі слухняними і вчилися б за одними і тими ж правилами й прикладами доти, доки вони потребуватимуть керівництва. А після закінчення школи нехай кожен пізнає і засвоює науки з тією швидкістю, з якою він може” [272, с. 108]. Проте, тут йдеться тільки про школу рідної мови, де мають навчатися, на думку Я. Коменського, всі діти обох статей та різних станів. Адже видатному педагогу вважалося передчасним на шостому році життя вирішувати, до якого виду діяльності має хист дитина – до наук чи ремесла: „у цьому віці ще недостатньо проявляються розумові здібності та схильності; і те, й інше краще з’ясувати пізніше” [143, с. 96]. Латинська школа була призначена Я. Коменським для тих „отроків, устремління яких виявилися вищими, за справу ремісника”. До академії ж мають вступати „тільки вибрані розуми, цвіт суспільства”, а всіх інших видатний педагог пропонує спрямовувати до „плуга, ремес-

ла та торгівлі, зважаючи на їх природні схильності” [143, с. 105]. „Потрібно однак, стежити за тим, – попереджав великий педагог, – щоб академіки виховували тільки працелюбних, чесних і здібних людей. Вони не повинні терпіти лжестудентів, які, подаючи іншим шкідливий приклад бездіяльності і розкошів, переводять батьківське майно і гублять свої роки”. Для зарахування до академії Я. Коменський вимагає від молодих людей прояву незвичайних розумових здібностей і накреслює шляхи та засоби їх виявлення. Він пропонує по закінченні латинської школи влаштовувати публічні іспити. На основі цих іспитів директор школи міг би визначити, кого із випускників слід направляти для дальшої освіти до академії, а кого призначати до інших професій. З тих, хто здатний продовжувати навчання в академії, директор повинен визначити, хто найбільш придатний до діяльності богослова, а хто до діяльності юриста чи медика. При цьому беруться до уваги також потреби церкви і держави [152, с. 146].

Узагальнюючи погляди Я. Коменського на природу здібностей особистості, можна сформулювати деякі **висновки**. Проблема природи та розвитку здібностей особистості досліджувалася видатним чеським педагогом досить глибоко. На його думку, кожна людина певною мірою наділена природними даними у вигляді таланту і здібностей від самого свого народження. При цьому Я. Коменський впевнений, що здібності можуть бути вдосконалені і розвинені шляхом виховання. Видатний мислитель визнає існування нерівності у наділенні людини певними здібностями, на основі чого ним здійснено спробу створення оригінальної типології дітей. Першопричину існування такої різниці у здібностях пояснює божим призначенням кожної особистості. При цьому видатного педагога характеризує оптимістична віра у дитину та її можливості. Погляди Я. Коменського на природу здібностей характеризуються суперечливістю, що пояснюється характером його світогляду та недостатнім рівнем розвитку науки того часу. *Обдарованість* розглядається ним як *відхилення від норми*, яке має бути компенсоване правильним вихованням і повернене до середнього рівня. При цьому видатний педагог формулює ряд пропозицій сто-

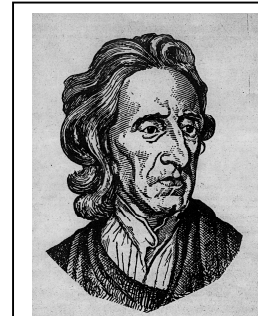
совно організації виховання та навчання як обдарованих дітей, так і таких, що відстають у своєму розвитку.

Педагогічні ідеї великого дидакта пережили свого творця на кілька століть. І якби його книги не були датовані сімнадцятим століттям, їх можна було б прийняти за сучасні педагогічні твори, настільки вони актуальні і життєздатні сьогодні.

§ 2.5.

Підходи провідних діячів Нового часу до розуміння обдарованості, таланту та виховання обдарованих дітей

Роздуми стосовно природи здібностей, обдарувань та їх значення у процесі виховання особистості знаходимо і в працях видатного англійського філософа, педагога, суспільного діяча **Джона Локка** (1632-1704). Критика Дж. Локком вроджених ідей озброювала буржуазію в боротьбі проти розповсюджених на той час тверджень ідеологів феодальної аристократії про вродженість „лицарських якостей”, здібностей до управління державою, особливих прав знаті на освіту.



Джон Локк

Дж. Локк був упевнений, що існують певні природні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. Але ці особливості визначаються природною конституцією людини, а не зумовлені її расовою, національною чи становою належністю: „є люди, які володіють такою міцною й настільки добре від природи побудованою конституцією – як фізичною, так і духовною, – що вони потребують лише невеликої допомоги ззовні, що

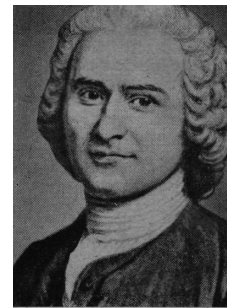
сама лише сила природної обдарованості ... зумовлює їхній потяг до прекрасного, що завдяки тільки перевагам їхньої щасливої природної організації вони здатні створювати чудеса.” При цьому

Дж Локк зазначає, що приклади таких від природи обдарованих і талановитих людей дуже нечисленні (десь близько 10%). Ці роздуми приводять видатного мислителя до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Він відзначає, що «...дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємось, є такими, якими вони є – добрими чи злими, корисними чи непотрібними, – завдяки своєму вихованню. Саме воно і створює великі відмінності між людьми» [143, с. 143]. Отже, за вихованням Дж. Локк залишає не просто вирішальну роль; воно, на його думку, долає і вплив спадковості, і вплив середовища, адже „середовище і спадковість – це фактори пасивні, а виховання ж – це визначальне начало”.

Розмірковуючи про організацію виховних впливів, Дж. Локк доходить висновку, що при правильному вихованні необхідно брати до уваги природні обдарування та здібності. Тобто вихователь має добре знати дитину, щоб правильно підібрати методи впливу на неї. Адже „Бог наклав печатку на душу кожної людини, яка .. може бути лише трохи виправленою, проте не можна зовсім змінити її чи перетворити на протилежне” [272, с. 175]. Отже, необхідно ґрунтовно вивчати натуру та здібності дитини і стежити за тим, у який бік вони відхиляться і що для них підходить, якими є природні задатки, як можна їх вдосконалити і для чого вони можуть знадобитися... Адже все, що може зробити виховання, – це використати найкращим чином те, що надане нам природою, попередити ті вади і недоліки, до яких найбільш схильна ця конституція. Природні обдарування кожного мають бути розвинені до можливих меж; при цьому будь-яка спроба прищепити дитині щось інше буде лише безплідною працею...” [272, с. 176].

Франція XVIII століття дала світові цілу плеяду талановитих філософів, письменників, науковців, які становили цвіт епохи Просвітництва (Вольтер, Дені Дідро, Жан-Жак Руссо, Клод Адріан Гельвецій) і які ідейно підготували Велику французьку буржуазну революцію. Нові ідеї проникають і в педагогіку. Французькі просвітителі дуже великої ваги надавали вихованню нової освіченої людини, яка, керуючись у своєму житті правильними ідеями, змінить життя людства на краще. **Жан-Жак Руссо** (1712-1778) – ви-

датний філософ XVIII століття – у творі “Еміль, або Про виховання” розвинув свою теорію природного, вільного виховання відповідно до законів фізичного, розумового і морального розвитку дітей. Уперше така велика увага надавалася особистості учня. Уперше наука про виховання побачила так багато демократизму. Але система виховання, розроблена Ж.-Ж. Руссо, мала й багато недоліків. Одним з таких була переоцінка сили виховання і ненадання належної ваги вродженим здібностям дитини. Однак Ж.-Ж. Руссо наполягав на глибокому вивченні природи дитини, стверджуючи,



**Жан-Жак
Руссо**

що вихователь, який намагається розвинути розум дитини не вивчивши при цьому його складу, ризикує „занапастити те гарне, що дала людині природа, і вкласти замість нього дурне” [332, с. 145-147]. Видатний філософ зазначав, що справа виховання полягає не в тому, щоб змінити характер дитини чи придушити її природні якості, – навпаки, на думку Ж.-Ж. Руссо, їх необхідно розвивати, оскільки „саме таким шляхом людина досягає всього того, що від неї можна було б очікувати, і справа природи завершується вихованням. Однак, перш ніж виховувати

характер, необхідно його вивчити, спокійно очікувати, коли він проявиться, створювати йому умови проявити себе. Краще утриматися від будь-яких дій, ніж діяти невчасно. Один талант необхідно окрилити, а на інший накинати путі; одного слід підштовхувати, а іншого стримувати; одного потрібно пригорнути, а іншого приборкати; необхідно то просвітлювати, то притуплювати гостроту умів. Адже один створений для того, щоб вести пізнання людське до останньої межі, а для іншого навіть уміння читати і те стає фатальним” [332, с. 145-147].

Клод Андріан Гельвецій (1715-1771) – французький філософ-матеріаліст, який разом з Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро та іншими

просвітителами відіграв визначну роль в ідейній підготовці французької буржуазної революції, – виклав свої педагогічні ідеї в книгах „Про розум” (1758) і „Про людину, її розумові здібності та її виховання”, виданої після смерті автора у 1773 році. К. Гельвецій категорично заперечував наявність у людини будь-яких вроджених ідей і здібностей. Обстоюючи ідею природної рівності людей, вважав, що всі здібності й обдарування людини, її моральні якості формуються під впливом середовища, перш за все суспільного. Отже, К. Гельвецій перебільшував роль виховання у становленні людської особистості. На його думку, за певних сприятливих умов виховання може створювати навіть геніїв. „Виховання робить нас тим, чим ми є” [272, с. 238]. К. Гельвецій вважав, що „розум і таланти в людей завжди є продуктами їх прагнень і особливого положення. Наука про виховання зводиться, можливо, до того, щоб поставити людей у такі умови, які б змусили їх набути бажаних талантів і добродітностей” [Там само, с. 239]. Він підкреслював привілейоване становище вихідців з вищих верств населення у плані матеріальному, що дає їм змогу краще розвинути свої здібності й таланти. Велику роль у питаннях виховання обдарованих дітей він відводив державі: „остання частина виховання полягає в тому, що необхідно створити людину, здатну прославитися в науках і мистецтвах; її довершеність залежить від мудрості законодавця. Якщо він позбавив вихователів від забобонної поваги до старих звичаїв, надав простір їх генію, зацікавив їх надією на нагороду удосконалювати методи виховання, стимулював змагання, тоді, без сумніву, наставники, окрилені цією надією, які мають навички в поводженні зі своїми учнями, дадуть цій і без того розвинутій стороні виховання всю довершеність, на яку вона лише здатна. Гарне чи погане виховання – майже цілком справа законів” [Там само, с. 247]. Отже, думки К. Гельвеція стосовно великого значення держави у підтримці ви-



**Клод Андріан
Гельвецій**

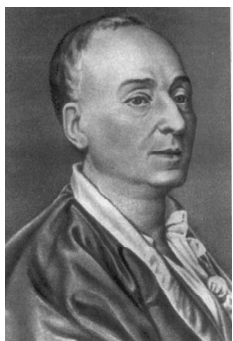
ховання обдарованих дітей певною мірою не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Аналізуючи процес розвитку талановитості та геніальності, К. Гельвецій виділяє три провідні чинники, що, на його думку, йому сприяють: *випадок, виховання та пристрасть*. Він зазначає, що „первинним матеріалом нашого розуму є ті предмети, які випадок і виховання закарбували до нашої пам'яті; проте цей матеріал залишається мертвим і бездіяльним допоки пристрасті не приведуть його до бродіння. І тільки тоді він створює нове поєднання ідей, образів чи почуттів, які ми називаємо геніальністю, розумом чи талантом” [71, с. 588-590].

Найбільш придатним віком для розвитку талантів К. Гельвецій вважав юність: „саме в юнацькі роки вирішується доля наших покликань і талантів” [70, с. 24-27]. Крім того, видатний філософ стверджував, що в юнацтві у нас немає причин припинювати таланти та досягнення інших, оскільки кожен з нас ще „сподівається заставити пізніше поважати себе самого за те, що сьогодні ми поважаємо в інших” [71, с. 588-590]. З людьми зрілого віку все набагато складніше. К. Гельвецій зазначає, що по досягненні певного віку людина, яка нічого не досягла, починає зневажати таланти інших, „щоб втішити себе у їх відсутності”... [Там само].

Чи можна виховати генія? На це питання К. Гельвецій відповідає впевнено: „Так”. „Якщо існує мистецтво викликати сильні пристрасті, якщо існують легкі засоби заповнення пам'яті юнака певними ідеями і предметами, то напевно існують і вірні засоби творення геніїв” [71, с. 592]. К. Гельвецій навіть формулює кілька правил для тих, хто намагається досягнути вершин: по-перше, не розпорошувати свою увагу на безліч різних предметів, а зосередитися виключно на ідеях і предметах обраної сфери діяльності; по-друге, не можна стати глибоким в одній галузі, якщо не „здійснити набігів на всі інші галузі, аналогічні обраній вами” (таке вивчення загострює і збагачує розум, однак йому слід присвятити лише не-

багато часу, зосередивши головну увагу на розробку свого мистецтва чи науки). „Уявіть собі скульптора, який однаково схильний як до мистецтва, так і до політики, і наповнює свою пам'ять зовсім не пов'язаними між собою ідеями. Я стверджую, що цей скульптор виявиться, без сумніву, менш талановитим і менше прославиться у своєму мистецтві, ніж якби він завжди заповнював свою пам'ять предметами, що стосуються його мистецтва, і не поєднував би у собі, так би мовити, двох людей, які не можуть ні поділитися думками, ні поговорити одне з одним...” [71, с. 593-595].



Дені Дідро

Великої уваги надавав проблемі обдарованості та таланту і видатний французький філософ-матеріаліст **Дені Дідро** (1713-1784), який визнавав наявність у людей природних відмінностей і вважав, що вони мають враховуватися у процесі виховання, метою якого є розвиток усіх обдарувань особистості. У своїй праці „Систематичне спростування книги К. Гельвеція „Людина” (1773-1774) Д. Дідро висловлює думки стосовно виховання дітей, де не погоджується з тим, що „розум, геній і доброчесність є продуктом виховання”.

Він зазначає, що „не знає теорії більш втішної для батьків та вчителів... та більш безнадійної для дітей, яких вважають однаково придатними до всього; більш здатною наповнити суспільство хмарою посередностей і збити, в той же час, зі шляху генія, який може добре виконувати *лише одну якусь річ*” [272, с. 249]. Таким чином, Д. Дідро впевнений у тому, що кожна людина схильна до виконання певного виду діяльності і це закладено в ній від природи. Тому він не бачить сенсу у навчанні дитини всьому, до чого вона не має природних схильностей, адже це не призведе до позитивного результату: „не можна наділити борзого собаку тонким нюхом, не можна наділити швидкістю, що притаманна борзому, лягавого пса: що б ви не робили, в останнього залишиться лише його тонкий нюх, а у першого – швидкість його

ніг” [Там само, с. 249].

На думку Д. Дідро, природа розмістила людей „по полицях”, і на своїй природній „полиці” людина сидить впевнено і без зайвих зусиль. Проте якщо людина забирається на „полицю”, розташовану вище за ту, яка притаманна їй від природи, то відчуває себе недобре, балансуючи на ній. Вона змушена втрачати багато зусиль, роздумуючи над розв’язуванням якоїсь проблеми, тоді як інший вирішує її в той час, як „йому завивають папільотки” [Там само, с. 249]. Отже, Д. Дідро висловлює думку про те, що „геній передує вихованню” і у „кінцевому рахунку все зводиться до різниці в природній організації” людини [Там само, с. 249].

Отже, на розвиток видатної особистості впливають: природна організація людини (при цьому вона значить менше, ніж про це зазвичай думають), виховання (яке значить багато), випадок (який створює сприятливі умови для розвитку).

Д. Дідро зазначає, що дуже легко занапастити природні дарування дитини, адже „тупість і геніальність займають два протилежні кінці шкали людського розуму. Неможливо змінити тупість, але легко змінити геніальність” [272, с. 249]. Отже, Д. Дідро визнає можливість „змінити геніальність”, тобто розвинути природні здібності або дати їм загинути.

В іншій своїй праці „План університету чи школи публічного викладання всіх наук для Російського уряду” (1775) Д. Дідро стверджує, що „закони, які відповідають потребам більшості населення, не можуть враховувати особливості окремих людей. Будучи корисними для більшості, вони неминуче повинні порушувати інтереси деяких окремих індивідів. Здібності чи відсталість, тобто якості особистості, яка виділяється з маси своїми розумовими даними або ж своєю тупістю, скажуть нам, який рівень освіти виявиться в цьому випадку належним, – вищий чи нижчий. Але в основу публічного виховання, за загальним правилом, має бути покладений середній рівень людського розуму” [272, с. 254]. При цьому “інтереси генія, який просувається вперед зазвичай великими

кроками, будуть частково принесені в жертву інтересам мас, які просуваються більш повільно або тільки тягнуться за ним...”[272, с. 255].

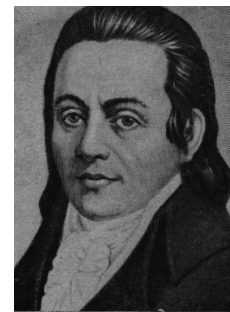
При організації суспільного виховання у школі Д. Дідро вважає за необхідне диференціювати освіту залежно від здібностей учнів, адже не всі учні однаково здібні до вивчення всіх предметів: „у одного відмінна пам’ять. Він буде швидко встигати з історії та географії. Другий, більш схильний до роздумів, легко буде комбінувати цифри та лінії і майже без зусиль засвоїть арифметику й геометрію”. Д. Дідро застерігає, що зміст навчання не повинен обмежуватися тільки одним предметом, оскільки тоді дитина, яка „за своєю природою мало здібна до нього, впаде у розпач”. Якщо ж навчання охоплює відразу кілька предметів, то, можливо, серед них будуть і такі, до яких цей учень виявиться здібним, тоді й він „пізнає моменти слави...” [272, с. 261]. Крім того, „є учні, які розуміють швидко і легко, інші, навпаки, думають повільно і просуваються повільно...” Тому „не слід втрачати час і сили на розвиток розуму тупої дитини, яку разом з тим природа обдарувала руками, придатними до простих і корисних справ” [272, с. 259].

Узагальнюючи погляди Д. Дідро, підкреслимо, що він визнавав нерівність людей за ступенем розвитку їх здібностей, наполягаючи при цьому на неможливості однакового підходу до всіх дітей. Був упевнений, що талановита людина здатна виконувати на високому рівні тільки один визначений вид діяльності, до якого вона повинна мати природні схильності. У розв’язанні питання про природу таланту віддавав належне як природній організації людини, так і можливостям виховання. Для виявлення домінуючих здібностей кожної особистості пропонував диференціювати освіту, яка має охоплювати досить велику кількість навчальних предметів. І нарешті, що, на нашу думку, є дуже важливим: Д. Дідро наполягав на цілеспрямованій роботі з обдарованою зростаючою особистістю, будучи впевненим, що прояв геніальних здібностей має тенденцію до згасання з віком.

Загалом Д. Дідро з цілої плеяди видатних мислителів Просвітництва найбільше приділив уваги в своїх працях вихованню

обдарованих дітей. Його ідеї дали поштовх до подальшого зростання інтересу до проблеми обдарованості в педагогіці та психології наступних століть.

У 1789 р. у Франції відбулася буржуазна революція, в ході якої буржуазія отримала рішучу перемогу над дворянством та духовенством. Французька революція мала загальноєвропейське і світове значення. Вона позначила зміну суспільного устрою. В цей час виникає ряд проектів організації народної освіти, які, проте, ніколи не були втілені у життя, та все ж справили значний вплив на розвиток демократичної педагогіки XIX ст. у багатьох країнах світу. Протягом першої половини XIX ст. виникає спеціальна освіта, відбуваються важливі зміни в елементарній освіті. Зростає роль держави, яка перебирає освіту до своїх рук, усуваючи церкву і клерикальність навчання.



**Йоганн Генріх
Песталоцці**

Найбільший вплив на розвиток педагогічної думки в цей час справив швейцарський педагог **Йоганн Генріх Песталоцці** (1746-1827), який свою педагогічну теорію виводив з основної мети виховання, яку вбачав у розвитку всіх природних здібностей дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей. Основні надії Й. Песталоцці покладав на правильну організацію навчання і виховання дітей, на єдність розумового, морального і фізичного виховання в поєднанні з підготовкою до праці і участю в ній. Він вважав, що „бі-

льша частина наших однобічно розвинутих людей розуму (Verstandsmenschen), більшість наших інтелектуально розвинутих шарлатанів і егоїстів (Verstandsegoisten) не тільки не роблять доброго діла, але в незмірно більшій мірі творять зло” [143]. Таким чином, Й. Песталоцці розглядає як найбільшу користь для суспільства всебічний розвиток усіх здібностей людини, відводячи одна-

ково важливу роль розумовому, моральному і фізичному вихованню. Загалом же він не виділяє окремо проблеми виховання обдарованих дітей, і його внесок у цю справу полягає у розвитку елементарної освіти, яка давала основні знання дитині ще у ранньому віці.

Видатний український філософ та педагог **Г. Сковорода** також великої уваги надавав проблемі природи та сутності людини, її здібностей, взаємодії із оточуючи світом. Так, він висунув концепцію трьох світів, поділивши світ на три реально існуючі частини: „макрокосм” (природа, безмовний світ, що складається з множини малих світів), „мікрокосм” (людина), світ символів (духовне життя). „Макрокосм” і „мікрокосм” не створені якоюсь надприродною силою, це закономірне продовження загальної природи. Третій світ – сукупність символів, які забезпечують пізнання невидимої натури (Бога). Виходячи з принципу двох натур, він пояснює природу мікрокосму, світу людини. В людині істинною є невидима натура, а тілесна людина є лише тінь. Людина стає справді людиною лише досягнувши свою сутність – духовне. Пізнання тілесної людини обмежується емпіричним сприйманням, а духовна людина бачить невидимість. Оскільки макро- і мікрокосм єдині, то пізнання в Г. Сковороди є аналогом самопізнання. Отже, здійснюючи самопізнання, людина тим самим досягає закономірність світу в цілому.

Він наділив кожен з цих світів внутрішньою духовною і зовнішньою матеріальною природою. Внутрішнє, духовне є дійсним Богом. Істина в людині є справді бог. Він – не тіло, а дух її, свідомість, воля, світ внутрішніх переконань. За світом символів Г. Сковорода намагається встановити духовну цінність людини, ідеал людських взаємин, бо саме вони, на його думку, визначають соціальний прогрес. В основі життя людей має бути ідея „спорідненої праці”, воно повинно будуватися відповідно до внутрішньої природи та здібностей людини [388, с. 95].

**§ 2.6. Розвиток проблеми
обдарованості та таланту
з другої половини XIX ст.
до наших днів**

Починаючи з другої половини XIX ст., і до початку XX ст. на культурне життя всього цивілізованого світу величезний вплив справила доктрина **Фрідріха Ніцше**. Його книга „Так говорив Заратустра. Книга для всіх і нікого” (1883-1885), в якій німецький мислитель устами пророка Заратустри (більш відомого у Європі під іменем Зороастр) висловлює свої погляди на буття, стала справжньою культовою книгою тих часів: „Грішили, спокушали дівчат і напивалися, все на честь Заратустри”(Л. Берг, 1897). У моді увійшла надлюдина з книг Ф. Ніцше. Все більшої популярності набував культ особистості у поєднанні з п'янким святом життя. Індивідуальний розвиток людини ставився на перше місце скрізь, у всіх сферах життя. Ф. Ніцше створив культ генія-надлюдини із вродженими рисами геніальності. Обдаровані люди мали б пробивати собі шлях, не зважаючи ні на які моральні правила і норми в суспільстві. Надлюдина вище існуючого світоустрою звичайних людей. „Боги вмерли”, – проголосив Ф. Ніцше. У своїх творах він багато уваги приділяв також культу митця, людини обдарованої, але водночас хворобливої. „Такими народжуються, а не стають”, – вважав Ф. Ніцше. Він не пропонував методів виховання обдарованих дітей, але гадав, що за наявності вроджених здібностей за допомогою виховання можна розвивати талант у дитині. Він стверджував, що його вчення призначене не для отари овець, як він називав звичайних людей, а для вовків, сильних особистостей, лідерів, і маленьких дітей, які можуть стати такими вовками у майбутньому. Наведений далі уривок із книги “Так говорив Заратустра” допоможе краще зрозуміти переконання Ф. Ніцше.

“Коли Заратустра прийшов до сусіднього міста, що лежало під лісом, то побачив на базарі багато людей – їм

обицяли показати канатоходця. Заратустра мовив людям таке:

- Я кажу вам, хто така людина. Людина – це те, що треба подолати. Що ви зробили, аби її подолати?

Всі істоти створювали щось вище від себе, а ви хочете завернути назад цю потужну течію і скоріше ладні вернутися до звіра ніж подолати людину?

Що для людини мавпа? Посміховище або нестерпний сором. І тим самим має бути людина для надлюдини – посміховищем або нестерпним соромом.

Ви пройшли шлях від хробака до людини, та хробачого у вас ще залишилося чимало. Колись ви були мавпами, але й досі у вас більше мавпячого, ніж у будь-яких мавп.

Навіть наймудріші з вас – це лише суперечність і суміш рослини й химери. Та хіба я кажу вам ставати химерами чи рослинами?

Ось що я вам скажу про надлюдину!

Надлюдина – це сенс світу. І нехай ваше жадання скаже: Хай надлюдина стане сенсом світу!”

„Людина має стати кращою і більш злою – так навчаю я – Заратустра”. Заратустра – це образ нової надлюдини, що звільняє себе від пресингу маси, перебуває по той бік Добра і Зла, скидає долу всі колишні цінності й утверджує нові *життєві цінності* – волю до влади, вічне повернення, надлюдину. За це суспільство платить ненавистю, ізоляцією, іменує таку надлюдину злочинцем (чи плазує – якщо ти вождь). Фрідріх Ніцше вбачає ідеал у Цезарі, Макіавеллі, Наполеоні, заявляючи при цьому, що в реальності надлюдини ще не було, її тільки необхідно виростити. І в цьому є мета людства. Заратустра – це також не надлюдина, а лише *міст до надлюдини*. Звичайні люди сучасності – це початковий матеріал, *гній*, необхідний для того, щоб створити родючий ґрунт для вирощування надлюдини. Надлюдина займає у Фрідріха Ніцше місце Бога. Бог помер, люди його вбили, і на місце Бога має прийти надлюдина.

Складність і суперечливість філософії Фрідріха Ніцше при-

водить до неоднозначної її інтерпретації. З одного боку філософію Фрідріха Ніцше можна розглядати і як своєрідний протест проти одномірності, заданості, усереднення людини, втрати нею суб'єктивності, індивідуальності. Саме тому ним критикується християнство, оскільки він вважав його релігією слабких, принижених, рабів..

Ф. Ніцше же проповідував особистість, індивідуальність, оспівував *культ особистості*, а не рабство, категорично виступаючи проти будь-яких форм панування масової свідомості, що найяскравіше проявилася у фашистській Німеччині. Однак саме поняття надлюдини ідеологами фашизму запозичене у Фрідріха Ніцше, а його вчення оголошено ледь не офіційним філософським вченням фашизму. І для того були певні підстави. Передусім у генетичній характеристиці надлюдини як людини арійської раси – *білявої бестії* з певними фенотипічними ознаками [129, с. 386].

Важко сказати, чи ототожнював німецький філософ поняття „надлюдина” з тим, що ми розуміємо під сучасним поняттям „обдарована людина”, „талант” чи „геній”. Але це поняття безперечно має спільні ознаки з названими рівнями природних схильностей до певного виду діяльності і задатків, розвинутих відповідним вихованням, завдяки чому вона досягає різних за значимістю успіхів у певних галузях діяльності. Лише на відміну від сучасних психологів Ф. Ніцше вірив, що його надлюдина стане наступним щаблем еволюції на землі, повністю витіснить звичайну людину, і те, що у нас вважалося б талантом, у новому світі було б закономірністю, звичайною нормою.

Хоча існує й думка інших дослідників творчості Ф. Ніцше [175, с. 299], які переконані, що ідеал надлюдини, створений філософом, є утопічним і нереальним, що швидше за все Ф. Ніцше розумів, що надлюдьми ми не станемо, однак на шляху до ідеалу, „прагнучи бути над людьми, ми станемо людьми”. На шляху до досконалості, до ефективного і вражаючого творчого мислення ми стаємо – як мінімум! – *Номо Sapiens*, Людиною Мислячою.

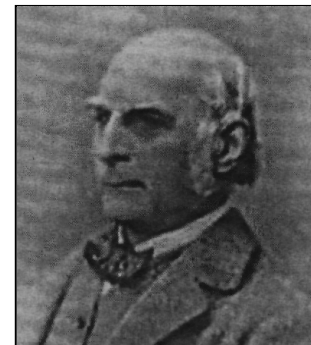
Філософія Ф. Ніцше справила визначальний вплив на формування таких популярних філософських течій як „філософія життя” А. Бергсона (1859-1941) і „релятивізму” В. Дільтея (1833-1911). Ці філософи протиставляли раціоналізму класичної буржуазної філософії ірраціоналізм. Вони відводили вирішальну роль у пізнанні світу не науковому пізнанню, а інтуїції. Інтуїція проголошується ними засобом пізнання життя. Знання, здобуті за допомогою інтуїції, на відміну від пізнання розуму, виражаються неясно, нечітко, однак спонукатимуть інших на інтуїтивному рівні пізнати те ж саме. Велике значення надається „духу” людини, суб’єктивній точці зору. Ці філософські течії розглядають обдарованість на містичному рівні як щось невідоме науці, як від народження дароване людині від вищої „вітальної” сили. Популярним був поділ людей від народження на „митців” і „бюргерів” (філістерів), запозичене ще з часів романтизму. Певних систем виховання обдарованих дітей не пропонувалося. Вважалося, що дитина зі складом розуму і „духом митця” сама проявить себе у певній галузі під впливом глибинних інстинктів.

Отже, названі вище роздуми безумовно привернули увагу до проблем обдарованості, однак не запропонували дійсно корисних методів виховання обдарованих дітей.

У кінці XIX ст. **Френсіс Гальтон** (1822-1911), відомий англійський психолог, прихильник учення Чарльза Дарвіна (до речі, був його кузеном), не тільки беззаперечно прийняв усі головні ідеї Чарльза Дарвіна – про мінливість видів, спадкову передачу природжених та набутих змін, боротьбу за існування і природний відбір, – але й поставив собі за завдання застосувати їх до пояснення індивідуально-психологічних відмінностей між людьми. Результати своїх теоретичних та експериментальних пошуків він виклав у 1869 р. у книзі „Спадковість таланту: Закони та наслідки.” Проблема спадковості, порушена в еволюційних теоріях Ж. Ламарка і Ч. Дарвіна, стала для Ф. Гальтона провідним інтересом у науці.

Френсіс був сьомою й останньою дитиною в заможній англійській родині. Його батько був банкіром і власником збройної фабрики. Френсіс змалку відрізнявся неабиякими здібностями. Він

рано навчився читати й писати, а за день до того, як йому виповнилося п'ять років, написав своїй сестрі такого листа: „Дорога Адель! Мені чотири роки, і я можу прочитати будь-яку англійську книгу. Я знаю напам'ять усі латинські іменники, прикметники і перехідні дієслова, і ще я знаю 52 рядки з латинської поезії. Я вмію складати будь-які числа і множити їх на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, (9), 10, (11). Я вмію трохи читати французькою і дізнаватися час за годинником. Френсіс Гальтон (15 лютого 1827)”.



Френсіс Гальтон

Після смерті батька йому не було потреби працювати. Він міг займатися будь-якою діяльністю. Він міг би взагалі нічим не займатися, як численні багаті ледарі до і після нього. Однак бездіяльне життя було йому не до вподоби. Коли Френсісу було 37 років, побачив світ твір Ч. Дарвіна „Походження видів”, який докорінно змінив наукову долю Ф. Гальтона, якого книга двоюрідного брата надзвичайно вразила і надихнула на систематичне вивчення причин геніальності. Через 10 років він опублікував результат своїх досліджень – книгу „Спадковість таланту: Закони та наслідки” (Лондон, 1869). Основна думка цієї його роботи полягає в тому, що психічні особливості успадковуються так само, як і фізичні (колір очей, шкіри, зріст...). Генеалогічний метод, застосований дослідником, показав, що видатні люди часто мали видатних батьків. Щоб розв'язати проблему – спадковість чи виховання визначають обдарованість, – Ф. Гальтон першим для чистоти експерименту застосовує метод порівняльного вивчення близнюків: несхожих і схожих, „ідентичних”. У результаті дослідження, проведеного близнюковим методом, і на основі анкетування дослідник схиляється на користь спадковості. При цьому вчений спирається у своїх висновках на статистичні методи.

Він проаналізував біографії 977 видатних людей з 300 родин,

щоб довести, що причина геніальності полягає у природі самої людини й зумовлена, насамперед, спадковістю. Віра у спадковість цілком відповідала досвіду його безпосереднього оточення, значення спадковості здавалося доведеним за допомогою емпіричних досліджень. Намагаючись довести свої думки, Ф. Гальтон стверджував, що на кожні десять знаменитих людей, які взагалі мають видатних родичів, припадає 3 чи 4 видатних батьки, 4 чи 5 видатних братів і 5 чи 6 видатних синів. Він був певний, що обдаровані люди настільки ж вищі за посередність, наскільки ідіоти нижчі за неї. Це, на його думку, є фактом, який повинен значно розширити наші уявлення про величезні розходження в інтелектуальній обдарованості між людьми. Якщо інтелект середньої людини прийняти за 100, то повний ідіот матиме 0, а геній – 200. Розподіл людей за інтелектом відповідає закону розподілу ймовірностей (розподіл Гаусса), тобто нормальному розподілу, точно так само, як це відбувається у багатьох інших фізичних характеристиках. Середніх людей (за Гальтоном) найбільше, генії і повні ідіоти зустрічаються рідко. Він перевіряв це положення, підрахувавши число геніїв серед усього населення, і радісно відзначив, що його погляди, здається, підтверджуються. Пізніше цифрове вираження його поглядів перейшло у розрахунки коефіцієнта інтелектуальності, середнє значення якого для людства було прийнято за 100 балів.

У 1874 році виходить його книга „Англієць у науці, його природа та виховання”, де вперше в європейській історії він досліджує особистісні властивості власне людини науки [103, с. 234-240].

У 1882 році у межах Міжнародної виставки здоров'я Ф. Гальтон відкриває у Лондоні антропометричну лабораторію, у якій реалізує свої задуми — виміряти розходження у здібностях людей. За 3 пенси кожен відвідувач лабораторії міг визначити свої сенсорні і моторні здібності, причому не в тривалому експерименті, а шляхом швидкого іспиту — тестування. Таким шляхом Ф. Гальтон набрав статистичну вибірку з 10 000 осіб. Розподіл отриманих у них фізичних і психічних здібностей підлягає нормальному закону, а для порівняння даних батьків і дітей учений уперше запропонував застосувати метод кореляцій.

1883 рік – рік виходу у світ праці „Дослідження людських здібностей і їхнього розвитку” – вважається початком методу тестів, диференціальної психології, а також науки, що одержала назву „євгеніка”, покликаної встановити найкращі умови штучного відтворення обдарованих людей. Ф. Гальтон обґрунтував тенденцію до виродження людства. Він вважав, що людська природа потребує покращення шляхом заміни природного добору розумним добром. Згодом Ф. Гальтон висуває гіпотезу про зв'язок вираженості психічної властивості з імовірністю її прояву і таким чином створює теоретичні засади психометрики.

Сучасні вчені неоднозначно оцінюють роботи Френсіса Гальтона. Він був переконаним послідовним біологізатором, його звинувачували у расизмі, і водночас він залишається геніальною особистістю, одним із основоположників наукової психології. Відкриття експериментальної психології, тестології, психології індивідуальних розходжень, математичної психології – це далеко не весь перелік видатних досягнень цієї людини.

Заслуга Ф. Гальтона полягає і в тому, що він не ізолював обдаровану особистість, а розглядав її у контексті суспільних відносин, хоча і розміщував її наприкінці кривої розподілу інтелекту. Праці Ф. Гальтона дозволили реально побачити в генії людську особистість, науково досліджувати природу геніальності, зняти покрив таємничості з цього явища й одночасно піддати сумніву висновки самого вченого.

У той же час, тверде переконання Ф. Гальтона, а також його послідовників, що геній є результатом спадковості, стримуюче діяло на багатьох учителів, вихователів, учених. „Що може середовище, якщо все передається спадково?” – вважали вони. Проте, напевно, Ф. Гальтон і сам не дуже довіряв своїм так добре обґрунтованим висновкам. Для нього було зрозумілим, що на результат впливають і багато інших умов. Так, він установив, що існують *певні групи професій*, які дають більше за інших знаменитих людей. Це не можна було пояснити тільки впливом спадковості. Обдарованому сину видатного художника чи музиканта легше одер-

жати професійну популярність, ніж іншій людині, яка так само обдарована від природи, але не отримала спеціальної професійної освіти. Він зробив загальний висновок, що соціальні переваги мають величезну силу, якщо йдеться, наприклад, про те, щоб піднести людину до становища державного діяча, якого ніколи не досягне людина простого походження. Отже, Ф. Гальтон, незважаючи на абсолютизацію спадкового чинника, не виключав також *роль середовища і виховання*. Проте він не врахував того, що всі 300 обстежених ним родин з покоління у покоління могли створювати сприятливі умови для розвитку здібностей і талантів своїх дітей. Крім того, в Англії, на відміну від інших європейських країн, такі можливості мало тільки дворянство, з рядів якого у зв'язку з особливостями англійських законів про спадщину постійно виходили люди, які шукали собі застосування у всіляких галузях, тому що родовий масток успадковували тільки первістки. У Німеччині ж інтелектуальний внесок дворянства в розвиток суспільства був незрівнянно меншим, оскільки іншим було його соціально-економічне становище і, відповідно, іншими були ціннісні орієнтації. Ф. Гальтон розумів також, що навіть найсприятливіших умов у багатьох дворянських і багатих буржуазних родинах недостатньо для розвитку високо інтелектуальної особистості і що ці люди часто зобов'язані високим становищем своїм грошам, грошам родини, відповідним зв'язкам. З іншого боку, деякі видатні особистості зросли в умовах, що були гіршими, ніж у тисяч і десятків тисяч людей. Головна причина високих досягнень полягає, на його думку, у самій людині і передається біологічним шляхом з покоління в покоління. При цьому генетичний потенціал менше проявляється у віддалених родичів знаменитої особистості і зростає мірою збільшення ступеня спорідненості.

Отже, вирішальна, виключна, монопольна роль відводилася Ф. Гальтоном *спадковому чиннику* [376, с. 23-24].

Для безпосередніх сучасників Ф. Гальтона і наступних поколінь велике значення мав той факт, що цей учений *олюднив природу генія*, спустив геніальність з небес на землю. Не Бог, не вища істота, не сліпа доля були причиною великих духовних здійснень,

але чинники, які можна було науково досліджувати, які можна було прогнозувати, емпірично перевіряти і чи приймати, чи відкидати.

Аналіз діяльності Ф.Гальтона дозволив сучасним дослідникам [103, 376] виділити, основні проблеми й методичні підходи, які стали підґрунтям психології здібностей як галузі наукової психології. *Перша* з таких проблем – визначення основних детермінант здібностей та їх розвитку. Єдиною значущою ланкою у цій системоструктурі, на думку Ф. Гальтона, є взаємовідношення спадковості і середовища. *Друга* проблема – це проблема взаємозв'язку загальних і спеціальних здібностей. Ф. Гальтон вважав, що, вимірюючи характеристики продуктивності найпростіших елементарних психічних процесів, можна встановити рівень творчої обдарованості людини. Цю ідею пізніше було спростовано результатами багатьох досліджень: зв'язок між творчою обдарованістю, інтелектом та елементарними пізнавальними здібностями виявився значно складнішим, ніж це видавалося за часів Ф. Гальтона. Нарешті, *третьою* проблема, яка тісно пов'язана з попередньою, – це створення методів вимірювання здібностей, а в більш широкому контексті – проблема методів вимірювання психічних властивостей особистості [103, с. 234-240].

Ідеї Ф. Гальтона дискутуються вже понад 100 років. Проте, на думку Г. Айзенка, який узагальнив сучасні дослідження біологічного інтелекту, „коло замкнулося, і ми повертаємося до поглядів, висловлених свого часу сером Френсісом Гальтоном, однак тепер ми володіємо значно більшою кількістю емпіричних свідчень на їх користь” [4].

Праці Ф. Гальтона надихнули багатьох учених на продовження досліджень. Уже 1885 року Дж. Кеттел розробив близько десяти психологічних тестів, які він назвав „ментальними”. Цими тестами визначалися швидкість рефлексів, час реакції, час сприймання нових подразників, больовий поріг, кількість літер, що запам'ятовувалися після прослуховування тощо. За допомогою цих тестів Дж. Кеттел визначив параметри реакцій на подразники різ-

ної сили. З'ясувалося, наприклад, що середній час сприймання звука складає 0,1 с, а середній час реакції на цей звук – близько 0,2 с. Деякі сучасні інтелектуальні ігри („Брейн-ринг”, „Відгадай мелодію”, „Своя гра” тощо) теж використовують цей показник. У тестах Дж. Кеттела показником інтелекту був час, витрачений піддослідним на розв'язування запропонованих завдань. Основним вимірювальним приладом психологів став хронометр: чим швидше піддослідний виконував завдання, тим більше балів він набирав [368, с. 9-13].

На початку XX століття було зроблено перші спроби експериментального дослідження розумового розвитку дитини. Це було зумовлено підвищенням вимог школи до учня, які передбачали швидке виконання завдань, що потребували мобілізації пам'яті, формування понять, вирішення проблем, які не завжди були пов'язані з повсякденним досвідом дитини. Головною проблемою викладачів стала повільна робота певної частини дітей, через яких знижувався темп роботи всього класу. Тому постала нагальна потреба у розробці відповідних критеріїв, спрямованих на те, аби „повільних” дітей направляти до молодших класів, а учням із середнім і високим рівнем навчальних досягнень дати можливість навчатися з достатньою швидкістю.

Саме тому Міністерство освіти Франції замовило відомому психологу А. Біне розробку методики відбору дітей до спеціальних шкіл. **Альфред Біне** спільно з лікарем Томасом Симоном розробили метричну шкалу інтелекту, яку було опубліковано 1905 року. Вона відразу стала популярною серед психологів багатьох країн. Керуючись сучасною йому концепцією навчання, А.Біне зібрав велику інформацію про ті знання та навички, які учні набували у школі. З'ясувалося, що учні мали, наприклад, знати назви частин тіла, повторювати певні фрази чи цифри, порівнювати відрізки прямих чи точки, змальовувати квадрат чи ромб, рахувати у зворотному порядку, описувати запропоновані вчителем картини тощо. Учений запропонував 10 наборів тестів по 6 завдань для кожної вікової групи від 3 до 12 років [368, с. 9-13].

Автори шкали підібрали для дітей різних вікових груп ряд

розумових і практичних дій, які могли бути успішно виконані дітьми певного віку. Дітям кожної вікової групи пропонували стилі стандартизовані завдання (тести) різного ступеня складності – для кожного віку добирався відповідний рівень. Виконання тестів оцінювалося балами. Таким чином, розумовий розвиток кожної дитини визначався залежно від посильності завдань (для кожної особистості). Безперечно, індивідуальний розумовий розвиток міг не відповідати біологічному віку. Співвіднесеність між виявленим розумовим рівнем дитини і тим рівнем, який мав би відповідати її віку, дозволяє встановити ступінь випередження (або відставання) у розумовому розвитку.

Якщо, наприклад, десятирічна дитина правильно виконувала всі завдання тесту, що відповідають її віку, а потім виконувала завдання для одинадцятирічних і дванадцятирічних дітей, але не впоралася з тестом для тринадцятирічних, то її розумовий вік оцінювався у 12 років.

Наприклад, чотирирічній дитині давали такі завдання інтелектуального тесту:

1. Порівняти відрізки прямих різної довжини.
2. Виявити відмінності у формі фігур.
3. Порахувати суму чотирьох монет.
4. Перемалювати квадрат.
5. Продемонструвати розуміння запитань: «Що треба робити, коли хочеться спати? Коли холодно? Коли хочеться їсти?»
6. Повторити чотири цифри.

Дев'ятирічній дитині пропонували такі завдання:

1. Назвати сьогоднішню дату (день тижня, число, місяць, рік).
2. Класифікувати п'ять предметів.
3. Розрахувати задачу.
4. Побудувати речення, що мають три слова (хлопчик, річка, м'яч; робота, гроші, люди; пустеля, річки, озера).
5. Повторити чотири цифри у зворотному порядку.
6. Знайти риму до трьох різних слів (наприклад, назва тва-

рини, що римується із словом „гілка”, назва квітки, що римується зі словом „веранда”).

При використанні цих тестів дитині певного хронологічного віку (ХВ) пропонувалися набори завдань для дітей 3, 4, ... років до того часу, поки не з'ясовувалося, що далі вона вже не у змозі за обмежений час (як у школі) виконати їх. Визначався розумовий вік (РВ) дитини – за кожне виконане завдання зараховувалося два місяці (адже для кожної вікової групи, що мала діапазон 12 місяців, було розроблено по 6 завдань). Ці тести дозволяли виявити, на скільки років (місяців) відстає дитина від однолітків чи випереджає їх.

Власне коефіцієнт інтелектуальності IQ (Ай – К'ю) було запроваджено австрійським психологом **Вільямом Штерном** 1912 року для кількісної характеристики індивідуального розумового розвитку як математичну рівність, що дозволяла, незалежно від хронологічного віку дитини, „співвіднести” її з „нормальними” дітьми цього самого віку. Він повинен був характеризувати відношення розумового віку до хронологічного за такою формулою:

$$IQ = \frac{\text{Розумовий} \cdot \text{вік}}{\text{Хронологічний} \cdot \text{вік}} \cdot 100$$

де розумовий вік відповідає тому віку, із завданнями для якого дитина справляється;

хронологічний вік – дійсний (біологічний) вік дитини.

Таким чином, нормальний розумовий розвиток характеризується цифрою 100, його затримка – коефіцієнтами нижчими, а випередження – вищими. Залежно від коефіцієнту інтелекту учнів поділяють на такі категорії:

1. Високий рівень: IQ = 110 балів і вище.
2. Середній рівень: IQ = 90-109 балів.
3. Рівень нижчий за середній: IQ = 70-89 балів.
4. Розумове відсталі діти: IQ = нижче за 70 балів.

Розглянемо два приклади, коли розумовий вік однаковий (120 місяців):

1) для 10-річної дитини:

$$IQ = PB/XB \times 100 = 120/120 \times 100 = 100 \text{ (норма).}$$

2) для 12-річної дитини:

$$IQ = PB/XB \times 100 = 120/150 \times 100 = 80 \text{ (відставання від норми – 20 балів) [368, с. 9-13].}$$

Таке обчислення розумової обдарованості дозволяє визначити індивідуальні відмінності інтелекту учнів, але має й свої слабкі місця. Це вимірювання ґрунтується на уявленнях про те, що величина, встановлена за даною формулою, є незмінною на різних вікових етапах. Проте необхідно враховувати, що потенціал людини залежить не лише від розумових даних, але й від індивідуальних ознак її особистості, тому успіхи учня в окремих видах діяльності можуть досягатися навіть за відсутності особливих передумов для цього (за рахунок достатньо високого загального інтелекту).

Починаючи з певного хронологічного віку, важко встановити, яким є розумовий вік. Наприклад, що можна сказати, якщо у 40-річної людини розумовий вік складає 37,5 років. Виявляється, що після 20-25 років IQ, вирахований за розумовим віком, уже втрачає сенс. Тому було розроблено таблиці IQ на основі результатів, отриманих під час тестування кожної вікової групи. 1939 року **Дж. Векслер**, створив шкалу інтелекту для дорослих, а 1949 – шкалу інтелекту для дітей. Дж. Векслер, як багато вчених того часу, вважав, що інтелект має та людина, яка правильно оцінює, розуміє і думає, яка завдяки своєму „здоровому глузду” та „ініціативності” може „пристосуватися до умов життя”, що „інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами”, тобто „успішно міряться силою з навколишнім світом” [368, с. 9-13].

Розроблені Дж. Векслером тестові завдання, на відміну від тестів А. Біне, були однаковими для всіх, незалежно від віку. Основою для оцінювання була кількість правильних відповідей, що порівнювалась із середнім числом для відповідної вікової групи.

Наведемо приклади завдань за шкалою інтелекту

Дж. Векслера для дітей.

Вербальна шкала:

1. *Знання* (6-те запитання з 30): „У якому магазині купують цукор?”

2. *Судження* (5-те запитання з 14): „Що ти робитимеш, коли побачиш, що до пошкоджених рейок підходить потяг?”

3. *Арифметика* (8-ме запитання з 16): „Скільки коштує три цигарки, якщо кожна коштує 7 центів?”

4. *Подібність* (11-те запитання з 16): „Що спільного між ножицями та котлом?”

5. *Словниковий запас* (19-те запитання з 40): „Що таке гліцерин?” (алмаз, мікроскоп, шпигунство тощо)

6. *Пам'ять* (6-та серія з 9): „Повтори 3-8-9-1-7-4. Тепер знову повтори цифри, але у зворотній послідовності 1-6-5-2-9-8”.

Невербальна шкала:

1. *Доповнити малюнки*: 20 малюнків, у кожному з яких треба знайти деталь, якої бракує (наприклад, вухо у лисиці, стрічки на капелюсі тощо).

2. *Сюжет за малюнками*: розкласти малюнки так, щоб ви-йшов сюжет (наприклад, матч боксерів, пожежа, риболовля).

3. *Складання цілого з частин*: відтворити за двовимірними моделями геометричні фігури з різноколірних елементів.

4. *Збирання*: зібрати мозаїку з елементів.

5. *Заміна*: співвіднести певні знаки із символами в серії з 45 фігур [363, с. 9-13].

Використання коефіцієнта IQ у широкій практиці західних країн початку 20-х років XX століття призводило до різкого соціального розшарування. Завдяки кращим соціальним умовам, солідніший дошкільній підготовці діти з сімей привілейованих верств суспільства справлялися з тестовими завданнями легше, швидше і якісніше за дітей з нижчих соціальних прошарків. Як результат – вони отримували вищий коефіцієнт IQ. Вважаючи розумовий вік вродженням, А. Біне і особливо його послідовники поділ на бідних і багатих вважали природним і закономірним, визначеним генетичною основою. Отже, вже з 1908 року розпочинається тестове об-

стеження дітей, з'являються вимірювальні шкали розумового розвитку для кожної вікової групи.

Наведемо приклад таких тестів для дитини 7 років (пропонувалося радянськими педологами у 20-х роках XX століття). Дитині пропонувалося 5 тестів, спеціально розроблених для цього віку:

1. Розрізнити праву і ліву сторони.
2. Описати картину (пропонувалася картина).
3. Виконати одночасно кілька доручень („Олівець поклади на стілець, потім відчини двері, принеси оту коробочку, що лежить на стільці”).
4. Назвати загальну суму кількох монет.
5. Визначити чотири основні кольори (за пропонованими зразками).

Якщо дитина правильно виконувала не всі тести, а тільки 3 з них, то вважалося, що за рівнем розвитку інтелекту вона не відповідає своєму вікові, тобто вона вже певною мірою розумово недорозвинена. Для встановлення рівня недорозвиненості кількість тестів для кожного року прирівнювали до 12 місяців розвитку дитини (було розроблено від 3 до 8 тестів для кожного року від одного до 13-15 років).

Для нашого прикладу: 5 тестів на 12 місяців – це означає, що кожний тест дорівнює 2,4 місяця. Дитина виконала 3 тестові завдання. Легко підрахувати, що розумово вона відстає від свого біологічного віку: 12 місяців – 7,2 місяця = 4,8 місяця, за умови, що всі тести для шестирічного віку виконані правильно. Значить, дитині за документами 7 років, а розумовий її вік становить 6 років 7,2 місяця.

Після цього розраховувався коефіцієнт обдарованості: співвідношення інтелектуального віку до фізичного (біологічного) у відсотках. У наведеному прикладі він дорівнює:

$$IQ = \frac{6 \text{ років } 7,2 \text{ місяці}}{7 \text{ років}} \cdot 100 = 94\%$$

У різних педологічних дослідженнях пропонувалися різні показники для віднесення дитини до розумово відсталих. Звичайно, IQ нижчий за 80% вже свідчив про ознаки такої недорозвиненості, і дитину пропонувалося навчати у спеціальній школі [24, с. 15-16].

Здавалося б, проблема вийшла на новий рівень розвитку, адже здібності особистості за допомогою спеціальних завдань (тестів) можуть бути відтворені та виміряні. Проте сподівання не виправдалися. Дуже швидко стало зрозумілим, що за таких умов невідомо, яка саме психологічна здібність досліджується за допомогою тестів. Ще у 30-ті роки радянський психолог В. Аснін підкреслював, що умовою надійності психологічного експерименту виступає не середній рівень розв'язування задачі, а те, як сприймає її дитина, яке завдання вона вирішує. Окрім того, коефіцієнт інтелектуальності довгий час розглядався психологами як показник *спадкової обдарованості*, яка залишається незмінною протягом усього життя людини.

Отже природно, що американський професор **Л. Терман** [434] уже на початку 20-х років XX століття висуває *теорію константності інтелекту*. Сутність її полягала в тому, що *коефіцієнт IQ з віком суттєво не змінюється*. Звідси робився висновок, що він не лише свідчить про актуальний, тобто нині наявний ступінь інтелектуального розвитку, але може виконувати і прогностичні функції – давати уявлення про перспективи розвитку. Л. Терман стверджував, що обов'язком школи є забезпечення диференційованого та індивідуалізованого навчання, яке враховувало б вроджені відмінності між учнями. Саме на цій основі тривалий час будувалося навчання в школах Англії та США [151, с. 21-24].

У 1916 році Л. Терман стандартизував на американських дітях тести А. Біне і, розширивши шкалу, створив новий варіант тестів для вимірювання розумових здібностей, доповнив поняття ко-

ефіцієнта інтелектуальності (IQ) й спробував на основі отриманих фактів обґрунтувати положення про те, що він залишається незмінним протягом життя. За допомогою тестів ним було отримано ламану нормального розподілу здібностей у популяції і розпочато численні кореляційні дослідження, що мали своїм завданням виявлення залежності параметрів інтелекту від віку, статі, порядку народження, расової приналежності, соціоекономічного статусу сім'ї, освіти батьків. Л. Терман здійснив одне із самих тривалих лонгітюдних досліджень, яке здійснювалося упродовж 50-ти років. У 1921 році він відібрав 1528 обдарованих дітей (857 хлопчиків та 671 дівчинку) віком від 8 до 12 років з 95 шкіл Каліфорнії, вибраних з близько 250.000 учнів. Коефіцієнт інтелекту цих дітей склав 140 і вище (80 учнів мали 170 балів і більше). Дослідник тривалий час відстежував їх розвиток. При цьому батьки і не здогадувалися про обдарованість власних дітей. Лише $\frac{3}{4}$ з них спромоглися виявити інтелектуальні здібності своїх дітей: у дівчаток до 3,5 років, у хлопчиків – дещо пізніше (за спостереженнями дослідників, це пояснюється тим, що матері тісніше спілкуються з дочками, ніж із синами). Отже, проявам обдарованості, згідно з результатами дослідження, сприяють мовлення та словниковий запас.

Л. Терман та його співробітники намагалися простежити, ким стануть відібрані ними обдаровані діти. Крім тестування за шкалою А. Біне, всі діти пройшли медичний огляд, а за допомогою різноманітних тестів і рейтингів викладачів та батьків були досліджені такі показники відібраних дітей, як шкільна успішність, характер, інтереси. Паралельно було створено контрольну групу. Вона складалася з дітей того ж віку, які поступалися учням з експериментальної групи як за результатами тестування інтелекту, так і за шкільною успішністю. В обох групах з періодичністю 12 років (1927-1928, 1939-1940, 1951-1952) за тими ж методиками, що використовувалися спочатку, були проведені три „зрізи”.

Контрольні „зрізи” показали, що коефіцієнт інтелекту підвищився у більшості обдарованих дітей (близько 90%), в основному у тих, хто вступив до коледжу; успішно його закінчили 70% від

складу вибірки, а 66%, закінчивши коледж, залишилися в аспірантурі. У 1951 р. було проведено оцінку досягнень 800 осіб – членів вибірки. Вони мали в своєму активі 67 опублікованих книг, 150 запатентованих винаходів, 78 чоловік стали докторами філософії, 47 учених з цього списку відзначені у довіднику „Люди науки в Америці” за 1949 рік.

Цікаво те, що наведені цифри у 30 разів перевищили показники їх ровесників з контрольної вибірки [372, с. 136].

У процесі спостережень виявилося, що діти, яким притаманні високі розумові здібності, дуже різняться між собою. Тобто, розумова обдарованість мала багато проявів. Упродовж експерименту було опубліковано п'ять томів матеріалів, останні з яких датуються 1972 роком, коли вік досліджуваних становив у середньому 60 років. Матеріали, які фіксували вікові зміни та успіхи, досягнені на нових вікових етапах, засвідчили, що діти з раннім, випереджальним розумовим розвитком, з роками виявляють *тенденцію до „вирівнювання”*. Проте, навіть ставши дорослими людьми, вони переважно зберігають рівень можливостей вищий за середній (навіть через 50 років). Розвитку ж цих можливостей сприяють навчальні та творчі успіхи, а також певні риси характеру.

Таким чином, дослідження Л. Термана завершилося в середині 70-тих років уже після смерті вченого. Всупереч очікуванням, ні до чого суттєвого, крім самих тривіальних висновків, це дослідження не призвело. На думку Л. Термана, „геній” асоціюється з кращим здоров'ям, більш високою розумовою працездатністю та більш вагомими досягненнями у галузі освіти, ніж інші представники популяції.

Зазначимо, що Л. Терман вважав обдарованою дитину з високим коефіцієнтом інтелекту. Психологи ж молодшого покоління (Дж. Гілфорд, Е.П. Торранс та інші) вказали на глибокі відмінності між показниками інтелекту та креативністю. Основою для такої розбіжності став опис **Дж. Гілфордом** конвергентного та дивергентного мислення.

Конвергентне мислення характеризується здатністю до розв'язування завдань, які мають одну правильну відповідь. *Дивер-*

ргентне мислення передбачає рішення завдань, що мають безліч відповідей у випадку, коли жодна з відповідей не може вважатися єдиною правильною. Найважливішими компонентами дивергентного мислення є: кількість відповідей за одиницю часу, гнучкість, оригінальність. Дивергентне – нестандартне (Дж. Гілфорд), нешаблонне (Е. де Боно) – мислення є центральною ланкою творчості. Таке мислення інваріантне, найчастіше інтуїтивне, на відміну від конвергентного – логічного і послідовного в етапності розв’язування певної проблеми. Дивергентне мислення відрізняється певними особливостями: воно спрямовано на пошук нез’ясованого, виходить за межі стандарту, здійснює пошук невідомих шляхів, чутливе до схожості та різниці між об’єктами, знаходить декілька варіантів вирішення певної проблеми, намагається з нових позицій розглянути відоме і застаріле. Дивергентне мислення тісно пов’язане з активністю пізнавальних процесів і високою чутливістю сенсорики. Пізнавальна сфера творчо-спрямованих людей відрізняється наявністю загальних понять, широких категорій, синтетичністю сприймання навколишнього світу, високим рівнем когнітивної гнучкості. Це погляд на старе по-новому, вихід за межі шаблона і стереотипу, оригінальність і відсутність стандарту [167, с. 201].

У дослідженнях Дж. Гілфорда фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри творчої обдарованості: 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) семантичну гнучкість – спроможність виділяти функцію об’єкта і пропонувати його нове застосування; 3) семантичну спонтанну гнучкість – спроможність продукувати різноманітні ідеї у регламентованій ситуації; 4) образну адаптивну гнучкість – спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити в ньому нові ознаки й можливості для використання.

Згодом Дж. Гілфорд приходить до висновку, що креатив-

ність, тобто творча обдарованість, характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості розгортання широких і повноцінних психологічних досліджень обдарованості; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати сприйманий (або маніпульований) об'єкт, додаючи певні деталі; 6) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

На основі своїх теоретичних напрацювань Дж. Гілфорд із співробітниками розробив тестову програму дослідження творчої обдарованості (так звана „ARp”), над удосконаленням якої працював інший американський психолог, учень і послідовник Дж. Гілфорда **Е.П. Торранс**. Він розробив пакет психодіагностичних тестових методик, спрямованих на виявлення творчої обдарованості. Під творчою обдарованістю Е. Торранс розумів здатність до загостреного сприймання недоліків, прогалин у наявних знаннях, дисгармоній (невідповідностей) тощо. Його психодіагностичні тести креативності й сьогодні вважаються одним з найефективніших емпіричних інструментів дослідження творчої обдарованості. Зокрема, винятково високою залишається їх надійність: від 0,7 до 0,9.

Е. Торранс [435], працюючи вчителем у звичайній школі, звернув увагу не на відмінників, яким і так приділяється достатньо уваги, а на дітей складних, проблемних, характерних, „важких”. Саме вони, на його думку, частіше бувають несхожими на інших, самотніми, цікавими. З ними важче, проте й набагато цікавіше, стверджував Е. Торранс. Експериментуючи з такими дітьми, він пропонував їм малюнки, скажімо, кружечок, заштрихований короткими лініями, і просив пояснити, що це. Відмінники одразу ж називали вишню, яблуко і т.д. А діти з нестандартним мисленням бачили мікроби під мікроскопом, шматочок сиру Чеддер. Е. Торранс вважав таких дітей більш самотніми. Можливо, вони характеризуються іншим видом обдарованості, ніж інтелектуаль-

на. І дослідник шляхом спостережень і роздумів робить висновок про існування *творчої обдарованості*. На основі ідей Дж. Гілфорда, Е.П. Торранс та його колеги розробили у Міннесотському університеті тести творчого мислення (МТТМ) і застосували їх при дослідженні кількох тисяч школярів. Ці дослідження продемонстрували, що діти з розвиненими творчими здібностями можуть мати значно нижчі показники коефіцієнта інтелекту порівняно із своїми однолітками. Якщо оцінювати ступінь креативності дітей на основі тестів на інтелектуальність, підкреслював Е. Торранс, необхідно буде вилучити із поля зору біля 70% найбільш обдарованих дітей. Цей відсотковий показник стійкий і практично не залежить ні від методу вимірювання інтелекту, ні від освітнього рівня досліджуваних.

Було розроблено грандіозний проект дослідження таланту. Програмою дослідження передбачалося: вивчення співвідношення між інтелектом та креативністю; виявлення особистісних особливостей креативних дітей; вивчення чинників оточення, що впливають на розвиток творчих здібностей; стосунки між батьками та дітьми, порядок народження і статеві відмінності; стосунки між дітьми та їх однолітками; соціальні та культурні чинники.

У результаті величезної роботи вдалося лише з упевненістю встановити, що креативність проявляється нерівномірно: з інтервалом у чотири роки (5, 9, 13, 17 років) дослідники однаково відзначають спадання креативності у досліджуваних і пов'язують це з соціальними та біологічними чинниками. Її розвиток гальмується орієнтацією на досягнення успіху, прагненням до стереотипності та конформізму у поведінці, боязкістю під час постановки запитання, протиставленням праці як серйозного виду діяльності та ігри як розваги. Стимулюючими ж чинниками є використання нагороди за незвичайні відповіді, змагання між дітьми, спеціальні тренування та вправи щодо розвитку розумових здібностей.

У розробленій Е. Торрансом концепції обдарованості має місце тріада: *творчі здібності, творчі уміння, творча мотивація*. Творчість, у його розумінні, – природний процес, породжений си-

льною потребою людини у знятті напруження, яке виникає у ситуації незавершеності або невизначеності. Розроблені ним на основі власної концепції обдарованості методики діагностики широко застосовуються в усьому світі при ідентифікації обдарованих дітей [253, с. 6].

Підтримуючи думку Л. Термана, який вважав, що обдарованій людині характерні наполегливість у доведенні справи до кінця, цілеспрямованість, упевненість у собі та свобода від зайвих переживань, Е. Торранс зазначає, що обдаровані більш соціально комунікабельні, дружелюбні, сердечні і в той же час більш самотні. Вони відрізняються більш яскравою самосвідомістю та почуттям гумору. Ці діти більш реактивні до подразників, незалежні і некомформні, стійкі до стресових ситуацій і частіше наражаються на едипів комплекс.

Усе це разом вимальовує складну картину психічної організації обдарованої дитини, і, як зазначають самі американські дослідники, ця картина має поки що дещо розрізнений та туманний характер. Звідси – необхідність подальшої розробки тестів на креативність для вдосконалення їх прогностичної цінності; виявлення показників майбутніх креативних здібностей уже у немовлят; поглибленого вивчення впливу соціальних, культурних, ситуаційних (особистісні особливості батьків, їх „спосіб життя”, домашні обставини) чинників, які, вступаючи у взаємодію із вродженими характеристиками, стимулюють чи гальмують творче самовираження дитини.

Підкреслюючи важливість досліджень Л. Термана, Е. Торранса та інших учених, необхідно відзначити, що основну увагу вони приділяли ролі *спадкового чинника* у поясненні феномена обдарованості [238].

Висновки до розділу II

Узагальнюючи матеріали цього розділу, зазначимо, що феномен творчого потенціалу людини цікавив людство з прадавніх часів. Уже в Давніх державах світу (Єгипті, Індії, Китаї, Греції)

були здійснені перші спроби виявлення та опису психологічних властивостей людської істоти, які суб'єктно уможливають реалізацію нею тих чи інших творчих актів. У європейській філософсько-науковій традиції такі спроби виразно окреслюються в працях видатних філософів та педагогів Давньої Греції та Давнього Риму. Це дає підстави стверджувати, що проблема природи та розвитку здібностей особистості певною мірою досліджувалася практично у всіх філософських системах того часу. На думку провідних мислителів античності, кожна людина від природи має лише *можливості* до набуття певних здібностей. Довести розвиток природних можливостей до досконалості можна шляхом спеціально організованого виховання та освіти. Основною умовою розвитку природних можливостей є включення дитини до відповідного виду діяльності. При цьому виконувана діяльність має подобатися людині, приносити їй насолоду. Тільки за таких умов можна сподіватися на успішний розвиток наданих природою рис та якостей.

Практично кожна людина здатна на високому рівні виконувати певні види діяльності, до яких має природні схильності. Зокрема, здібностями до освіти, лише за рідкісним винятком, наділені практично всі діти. Проте це не означає, що кожна людина має досягти визначних результатів. Для цього необхідно поєднання двох чинників: природних обдарувань та спеціально організованого виховного впливу. Визначаючи провідний чинник з наведених двох, видатні мислителі розходяться у думках: одні надають перевагу вихованню, освіті, суспільному середовищу (Сократ, Аристотель), інші віддають пріоритет природі, спадковості (Платон, Квінтіліан).

Уже за часів розквіту *античної культури* було зроблено перші спроби дати характеристику й визначити особливості обдарованої особистості. Серед таких якостей виділялися, зокрема, здатність до абстрактного мислення, швидкість мислення, пам'ять, розвиток пізнавального інтересу, сміливість у висловлюваннях тощо. Практично всі з представлених мислителів наголошують на необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини та на застосуванні цих знань у практичній діяльності педагога.

Отже, вже мислителі давнього світу стверджували, що кожна людина має здібності до певного виду діяльності, які зумовлені природними задатками, подальший розвиток яких стає можливим лише за умови відповідних виховних впливів оточуючого середовища.

У *середньовічному суспільстві* на фоні загального занепаду шкільної справи та педагогічної думки на переважній території Європи питання, пов'язані з обдарованістю та обдарованими дітьми не викликали великого інтересу ні у педагогів, ні у державотворців, ні у священослужителів. Цей період характеризується відсутністю глибокої наукової педагогічної думки на переважній території Європи; теологічним трактуванням природи обдарованості як „іскри божої” (тільки Бог обдаровує людей вміннями, знаннями, талантами й здібностями); пануванням думки про те, що виховання й навчання не можуть значно покращити якості дитини, якщо в неї немає таланту, дарованого Богом; схоластичним характером навчання, яке не приділяло необхідної уваги дітям обдарованим.

Епоха Відродження в Європі характеризувалася поверненням суспільства до ідей античного світу щодо ідеалу розвитку особистості. Хвилювала багатьох європейських учених того часу і проблематика обдарованості. Зокрема, іспанський медик Хуан Уарте у 1575 році публікує працю „Дослідження здібностей до наук”, де формулює ряд теоретичних положень, що бути визначені як передумови до формування у майбутньому психології обдарованості, у тому числі й психології творчої обдарованості. У цілому ж ідеї епохи Відродження, зокрема повернення до ідеалу гармонійного і всебічного духовного та фізичного розвитку людини, сприяли підвищенню інтересу до розвитку усіх здібностей та обдарувань дитини. Проте, на відміну від античності, діями цього періоду не пропонується спеціальних методів чи способів виховання обдарованих дітей, адже основним напрямком освіти стає спрямованість на „навчання всіх усьому”.

Епохи Просвітництва та Нового часу вносять свої корективи до розвитку проблеми обдарованості особистості. Провідні мислителі цього періоду (К. Гельвецій, Д. Дідро, Я. Коменський, Й. Песталоцці) визнають існування нерівності між людьми на ос-

нові обдарування їх природою здібностями. При цьому вони зазначають про неможливість уніфікованого підходу до всіх дітей. Думки педагогів розходяться щодо визнання різнобічності таланту: одні вважали, що якщо вже людина обдарована, то вона має бути обдарованою у всіх відношеннях; інші зазначали, що талановита людина здатна виконувати на високому рівні тільки один визначений вид діяльності, до якого до того ж повинна мати природні схильності. У розв'язанні питання про природу таланту важливе значення має як природна організація людини, так і можливості виховання. При цьому частина дослідників переоцінювала роль виховання (К.А. Гельвецій), інші вбачали істину в поєднанні природного початку та можливостей виховного впливу (Д. Дідро). Важливою характеристикою цього періоду є визнання необхідності цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю та пропозиції стосовно організації диференціації освіти (Я. Коменський, Д. Дідро).

Друга половина XIX століття – початок XX століття характеризується появою перших спроб наукового пояснення поняття „обдарованість”, що пов'язуються з ім'ям видатного британського вченого Френсіса Гальтона, який уперше в європейській історії досліджує особистісні особливості власне людини науки. Вважаючи, що з часів античної цивілізації людство перебуває на шляху деградації, він пропонує в середовищі людей змінити природний відбір на штучний. Згодом Ф. Гальтон висуває гіпотезу про зв'язок вираженості психічної властивості з імовірністю її прояву і таким чином створює теоретичні засади психометрики.

XX століття відрізняється спалахом інтересу до природи обдарованості серед представників різних наук (психології, педології, соціології, філософії тощо); пошуком методів вимірювання природних здібностей особистості та рівня розвитку її інтелекту; виникненням спеціальних систем стосовно виховання обдарованих дітей; створенням державних програм, націлених на виявлення та підтримку обдарованої молоді (США, Великобританія, Франція, Німеччина, Росія, Україна). Цей період може бути поділений на

етапи, а саме:

✓ *початок століття – 20-ті роки* – створення психометричних методик та перших батарей тестів стосовно вимірювання рівня інтелектуального розвитку (А. Біне); запровадження коефіцієнта інтелектуальності (В. Штерн); активні експериментальні дослідження стосовно створення оптимальних умов для навчання і виховання обдарованих дітей; розвиток педології;

✓ *20-50-ті роки* – висунення Л. Терманом припущення про константність коефіцієнта інтелектуальності та початок його експерименту;

✓ *60-70-і роки* – проведення фундаментальних досліджень, які дозволили одержати цілий ряд даних з проблем психології творчості, загальних та спеціальних здібностей, психології та психофізіології індивідуальних відмінностей, розвитку творчих здібностей, специфічних за своєю природою.

✓ *80-ті роки – наш час* – корінний поворот у дослідженнях обдарованості, акцент у яких робиться на практичному використанні знань про сутність обдарованості з метою удосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей та студентів ВНЗ; розробка цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості як на рівні держави, так і на рівні окремого навчально-виховного закладу.

Отже, на основі історіографічного аналізу розвитку поглядів на природу обдарованості нами визначено відповідні періоди цього процесу. Основним критерієм обрано рівень розробленості наукових знань з цієї проблеми, тому період середньовіччя свідомо вилучений, оскільки провідною ідеєю на даному етапі розвитку людства була ідея Божого творіння, що не сприяє поясненню виникнення феномена обдарованості.

I – період античної філософії (Сократ, Платон, Аристотель, Квінтіліан), який характеризувався зародженням наукових поглядів на природу здібностей особистості, першими спробами пояснення цього феномена, першими рекомендаціями стосовно виховання обдарованої дитини;

II – період класичної педагогіки (Я. Коменський, Д. Дідро, К. Гельвецій, Й. Песталоцці), що знаменувався спробами осмис-

лення природи генія, першими класифікаціями дитячого віку, науково обґрунтованими рекомендаціями щодо виховання обдарованої дитини;

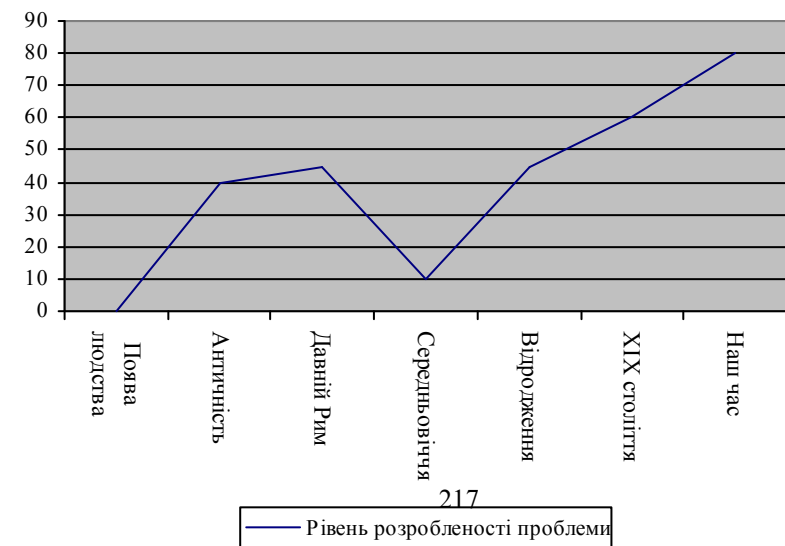
III – період експериментальної психології та педагогіки (з кінця XIX до 50-тих років XX століття), який відзначався активними науковими пошуками, експериментами, розробкою тестових методик, створенням перших моделей обдарованості;

IV – етап сучасних досліджень, який характеризується різнобічністю наукових пошуків; створенням багатфакторних концептуальних моделей обдарованості; розробкою цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості.

Динаміка розвитку інтересу до проблеми обдарованості у процесі розвитку суспільства може бути представлена у вигляді графіка, який відображає ступінь розробленості цієї проблеми у тогочасній науці (див. схему 2.1).

Схема 2.1

Динаміка розвитку інтересу до проблеми обдарованості у процесі розвитку суспільства



Таблиця 2.1

Узагальнення основних підходів та ідей щодо проблеми обдарованості

Основні поняття	Напрями досліджень та основні ідеї
Період античної філософії	
Здібності, можливості, талант, геній	<ul style="list-style-type: none"> ✓ визнання нерівності між людьми за здібностями, на основі чого пояснення природної доцільності соціальної нерівності (Платон); ✓ пояснення природи здібностей природними (Платон, Квінтіліан) та соціальними (Сократ, Аристотель) чинниками; ✓ визначення способу розвитку здібностей через відповідну діяльність, яка має приносити задоволення (Аристотель); ✓ виокремлення особливостей обдарованої дитини (Квінтіліан); ✓ рекомендації стосовно виховання обдарованих учнів (Квінтіліан); наявність певного відбору дітей на навчання на вищих ланках освіти (Платон)
Період класичної педагогіки	
Здібності, обдарування, геніальність	<ul style="list-style-type: none"> ✓ визнання нерівності між людьми за здібностями (Я. Коменський, Дж. Локк, Д. Дідро); ✓ пояснення природи здібностей природними (Я. Коменський, Дж. Локк, Д. Дідро) та соціальними (К. Гельвецій) чинниками; ✓ визначення способу розвитку здібностей через відповідну діяльність, одну (Д. Дідро) чи кілька; ✓ подальше виокремлення характерних

	<p>рис та особливостей обдарованої дитини (Я. Коменський, Д. Дідро);</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ створення класифікацій (розподілу) дітей на основі їх психологічних та фізичних особливостей (Я. Коменський); ✓ рекомендації стосовно виховання обдарованих учнів через диференціацію навчального процесу (Я. Коменський, Д. Дідро); ✓ орієнтація на масовість освіти, тому певне ігнорування потреб обдарованої особистості (Я.Коменський)
Період експериментальної психології та педагогіки	
<p>Здібності, обдарування, талант, геніальність, коефіцієнт інтелектуальності, тестологія, психометрика, евгеніка</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ визнання нерівності між людьми за здібностями; ✓ пояснення природи здібностей передусім спадковими чинниками (Ф. Гальтон); ✓ професійна спрямованість обдарованості (виявлення її у певній професійній діяльності); ✓ відкриття експериментальної психології, тестології, психометричних методів дослідження інтелекту, започаткування евгеніки; ✓ поглиблене вивчення характерних особливостей обдарованої дитини; ✓ припущення про зумовленість обдарованості високим рівнем розвитку інтелекту; ✓ запровадження коефіцієнту інтелектуальності (В. Штерн); ✓ створення перших батарей тестів стосовно вимірювання рівня інтелектуаль-

	<p>ного розвитку (А. Біне);</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ проведення активних експериментальних досліджень стосовно створення оптимальних умов для навчання і виховання обдарованих дітей (Е. Паркхерст та ін.); ✓ формулювання припущення щодо константності коефіцієнта інтелектуальності (Л. Терман)
Етап сучасних досліджень	
<p>Задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, геніологія, креативність, творча обдарованість</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ розмежування інтелекту і креативності (Е. Торранс); ✓ виокремлення двох типів мислення: дивергентного та конвергентного (Дж. Гілфорд); ✓ створення багатофакторних моделей обдарованості (Дж. Рензуллі, Ф. Монкс, А. Танненбаум та ін); ✓ пояснення природи здібностей з урахуванням природних задатків та діяльнісного підходу в їх розвитку (Б. Теплов); ✓ розробка цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості як на рівні держави, так і на рівні окремого навчально-виховного закладу.

РОЗДІЛ III

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ОБДАРОВАНОСТІ

*„Кожна людина має відчувати, що вона
мусить знайти свою життєву місію...”*

*Деякі з нас насправді наділені більшими
талантами, ніж інші, однак Господь нікого
не залишить без хисту. Всередині нас кри-
ються потенційні творчі можливості, й ми
маємо працювати щосили, щоб розкрити
цей потенціал.”*

Мартін Лютер Кінг

Аналізуючи еволюцію уявлень про сутність та природу обдарованості, легко помітити, що тільки за XX століття ці погляди пройшли суттєвий шлях розвитку. При цьому, при вивченні феномена обдарованості яскраво виражено домінування інтегративного підходу над функціональним. Значною мірою це стало результатом того, що протягом століть спостерігався універсалізм видатних людей. Вони настільки глибоко проникали у різні сфери діяльності, що це дозволяло їм не просто реалізуватися у різних видах творчості, а й досягти в них видатних результатів (В. Вернадський, Ч. Дарвін, Р. Декарт, Леонардо да Вінчі, М. Ломоносов та багато інших).

Сучасні дослідники, зокрема О. Савенков [334], відзначають

співіснування двох основних підходів: перший – „природа творчості єдина”, другий – „самі творці, не залежно від сфери діяльності, мають якусь інтегративну характеристику”, яка й робить можливим цю універсальність.

Співвідношення інтелекту та креативності у структурі обдарованості

На перших етапах дослідження проблеми обдарованості провідним чинником у виявленні наявного потенціалу у людини вважався інтелект. Поняття „інтелект” (лат. intellectus – розум, розсудок, пізнання, розуміння), „інтелектуальні здібності” наприкінці XIX – на початку XX століття розуміли як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв’язування проблем на противагу діям за зразком на основі алгоритму чи наслідування. Вчені того часу вважали, що інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму „здоровому глузду” та „ініціативності” може „приспособитися до умов життя”. Тобто інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами”, „успішно мірятися силою з навколишнім світом” [368, с. 9-13].

Сьогодні більшість психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття „інтелект” характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини.

У психологічній науці під інтелектом розуміють здатність людини розуміти і пристосовуватися до нових умов, ситуацій [358, с. 199] і виділяють такі *види інтелекту* [Там само, с. 200]:

– абстрактний – у його діяльності беруть участь навички, що необхідні для оперування поняттями, судженнями;

– конкретний – практичний інтелект, що відповідає за вирішення повсякденних проблем за допомогою знань і навичок, які зберігаються у пам’яті;

–пластичний (за Кеттеллом) – природжений інтелект, що лежить в основі нашої здатності мислити, абстрагувати, робити висновки (до 20 років він сягає свого максимального розвитку, а потім поступово рівень його зменшується);

–сформований – це інтелект, що розвивається на основі пластичного, а також за допомогою навчання і досвіду, формується все життя.

Прояви інтелекту можна фіксувати у:

• функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації;

• постановці завдань;

• пошуку і конструюванні розв'язань;

• прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів.

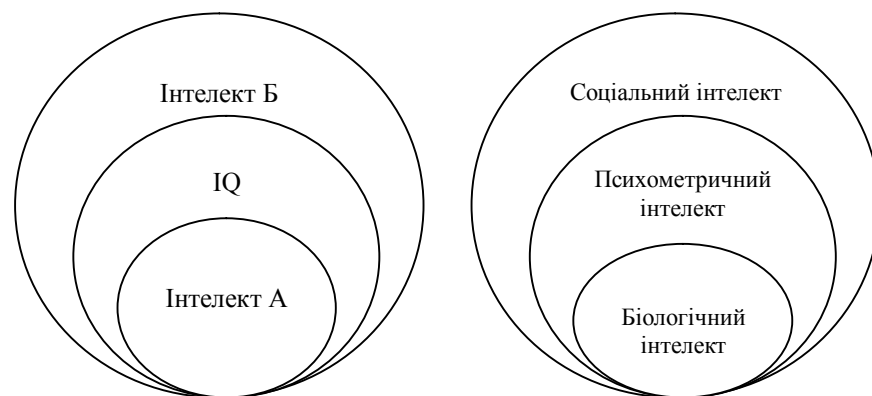
Для виявлення *структури інтелекту* було проведено спеціальне дослідження, коли 600 фахівцям запропонували скласти перелік найважливіших його складників. Близько 99% опитуваних назвали здатність до абстрактного мислення та вміння логічно розмірковувати; 98% – здатність до розв'язування задач; 90% – здатність до набуття знань. Саме ці якості відображають те, що вважається інтелектом, і те, що за часів Цицерона позначалося цим терміном [5, с. 6].

Англійський психолог **Г. Айзенк** [3-7] запропонував розрізняти три види інтелекту: біологічний, психометричний і соціальний (див. Рис 3.1).

Біологічний інтелект є фізіологічною, нейрофізіологічною, біохімічною і гормональною основою індивідуальних відмінностей і передусім пов'язаний зі структурами та функціями кори головного мозку. „У природі цих структур явно важливу роль відіграє генетичний чинник” [4, с. 112]. Такий вид інтелекту Г. Айзенк запропонував позначити як Інтелект А. Другий вид інтелекту – „*психометричний*” – передбачає пізнавальні можливості, що діагностуються за допомогою стислих стандартних завдань (тестів), тобто IQ. Цей вид інтелекту відображає культурні чинники, виховання у сім'ї, економічний статус тощо. Отже, психометричний

інтелект підлягає вимірюванню за допомогою тестування і на 30% залежить від чинників середовища. Третій вид – „соціальний” (критична обробка інформації, вироблення стратегії і т.і.), відмінності в якому залежать від соціально-історичних чинників та IQ. Такий вид інтелекту вчений запропонував називати як Інтелект Б. Соціальний інтелект слугує цілям соціальної адаптації [298; 299].

Згідно з теорією Г. Айзенка [3–7], Інтелект Б набагато ширший за Інтелект А і включає в себе IQ. У свою чергу психометричний інтелект ширший за Інтелект А і включає його в себе.



**Рис.3.1. Структура інтелекту
(за Г. Айзенком)**

Інтелект – явище динамічне, здатне до розвитку і вдосконалення. Саме тому інтелект можна визначити, перш за все, як змінну схильність, що забезпечує можливість логічного судження, абстрактного мислення, розв’язування задач, швидкого навчання нових знань тощо. Таке розуміння інтелекту передбачає наявність *рухливих здібностей*, тобто таких, що можуть бути використані найрізноманітнішими способами і для різноманітних цілей (наприклад, для того, щоб вивчити будь-яку іноземну мову, математику, хімію, історію, літературу чи інший предмет). Однак інтелект можна розуміти і як володіння певною сумою знань. Ви вивчили латину, а не російську мову, ви стали математиком, а не істориком. При цьому ви „обміняли” ваші рухливі здібності на набу-

ті знання, тобто ваші рухливі здібності стали *набутими*. Рухливі здібності є потенційними, набуті – реальними. Рухливі здібності забезпечують набуті здібності, за ними можна судити про можливість набувати знання. Ці здібності є фундаментальнішими, але для багатьох цілей важливо виміряти набуті здібності.

Людина може мати великі рухливі здібності, не володіючи іншими важливими якостями, такими, як наполегливість, працездатність та жага до знань, що забезпечують високу мотивацію. Без цих додаткових якостей рухливі здібності не перетворюються на набуті.

Загалом Г. Айзенк упевнений, що інтелект визначає успіхи дитини: спочатку у школі, а потім і у вищому навчальному закладі. Однак, на думку Г. Айзенка, сам по собі високий інтелект ще не гарантує життєвого успіху. Для цього потрібні також наполегливість, важка праця, вміння спілкуватися з іншими людьми та творчий підхід до кожної справи.

Г. Айзенк переконаний, що інтелектуальні здібності людей різні. При розв'язуванні питання щодо причин виникнення інтелектуальних відмінностей між людьми англійський дослідник зазначає, що не варто протиставляти спадковість (природу), якій надавав перевагу Френсіс Гальтон, середовищу (вихованню), оскільки це призводить до абсурдного протиставлення природи та виховання. Обидва чинники, як стверджує вчений, визначають відмінності в інтелекті, питання лише в тому, що є важливішим у певний період історичного розвитку та для конкретної популяції і яким є вплив кожного з чинників – природи чи виховання – на специфічні риси інтелекту. В одних випадках велику роль відіграє середовище, в інших – успадкування IQ. Все, що робиться у суспільстві для нівелювання соціальних відмінностей, буде призводити до зростання успадкування IQ, і все, що створює соціальну нерівність, зменшує успадкування IQ.

І все ж таки відмінності в інтелекті дітей, впевнений Г. Айзенк, є серйозними соціальними та виховними проблемами. Загальноприйнято, що „середня” дитина має Коефіцієнт Інтелектуальності (IQ) = 100 %. Середньостатистична картина рівня IQ

суспільства в цілому розподіляється таким чином (див. рис. 3.2.): 25 % усіх дітей мають IQ між 90 та 100 %, ще 25 % – між 100 та 110 %. Таким чином, 50 % дітей є „середніми” за інтелектом. Дітей, у яких IQ перевищує 110, вважають відносно здібними, а тих, у яких IQ нижчий за 90, – відносно нездібними. Чотири дитини з тисячі мають IQ, що перевищує 140, – вони високо обдаровані. Крім того, 0,4 % дітей мають IQ нижчий за 60. Однак у цьому випадку оцінка не є цілком жорсткою, оскільки до групи входять діти, які мають дуже низькі здібності не лише з причин спадковості, а й у результаті травм при пологах та інших нещасних випадків.

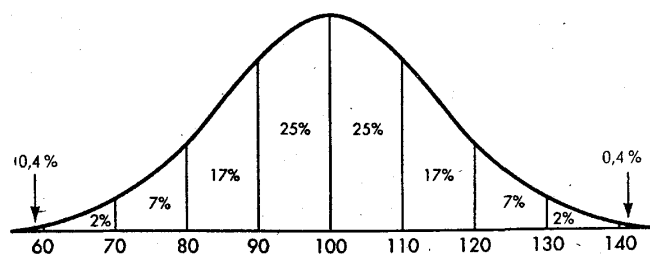


Рис.3.2. Склад населення стосовно IQ
(за Г. Айзенком)

Для реалізації потенційних можливостей дитини надзвичайно важливими є також інші чинники, наприклад, працездатність. Людина з IQ, що дорівнює 115, за умов, якщо вона має велику працездатність, може досягти у житті більшого, ніж людина, що має IQ = 135 і є лінивою від природи. Отже, IQ у жодному разі не є єдиним чинником, що визначає успіх, хоча він може бути одним з найважливіших показників [5, с. 8-10].

Г. Айзенк зазначає, що інтелект є також основним чинником, який забезпечує професійну підготовку людини до будь-якої обраної нею професії. Люди, які мають високий інтелект, не завжди досягають успіху у житті, однак люди, які досягли успіху у житті, – це, як правило, люди з високим інтелектом. У таблиці 3.1 наведено середні величини IQ представників різних професій (за даними Г. Айзенка). Це діапазон від банкіра та юриста до шахтаря та

візника. Наведені три групи професій співвідносяться в цілому з класифікацією за професіями середніх-класів („білі комірці”), професійних і напівпрофесійних робітників („блакитні комірці”). Хоча в цьому немає нічого дивного. Один факт досить цікавий. У графі „стандартне відхилення” (СВ) подано діапазон відхилень IQ від середнього значення для всіх професій: чим менше СВ – тим менші спостережувані відхилення від середнього показника для цієї групи. СВ збільшується із зменшенням IQ. Іншими словами, є лише кілька нездібних фінансистів чи адвокатів (оскільки вони мають успішно скласти іспити зі спеціальності!), але серед шахтарів, фермерів чи перукарів є чимало здібних чи дуже здібних людей. З різних причин ці люди мають професії нижчі за рівень своїх здібностей. Можливо, вони не змогли отримати добру освіту, чи були просто ледачими, чи тривалий час хворіли, чи то їм просто не пощастило у житті. *Професія – не завжди показник IQ.*

Таблиця 3.1

Середні величини IQ представників різних професій

Професія	Середній показник IQ	Стандартне відхилення (СВ)
Перша група		
Фінансист, банкір	128	11,7
Юрист	128	10,9
Аудитор	125	11,2
Репортер	124	11,7
Чиновник високого рівня	124	11,7
Учитель	122	12,8
Шахіст	122	12,8
Фармацевт	120	15,2
Бухгалтер	120	13,1
Друга група		
Інструментальник	112	12,5

Сучасні підходи до розуміння сутності обдарованості

Машинобудівник	110	16,1
Бригадир	110	16,7
Авіамеханік	109	14,9
Електрик	109	15,2
Токар	108	15,5
Прокатник	108	15,3
Механік	106	16,0
Клепальник	104	15,1
Третя група		
Муляр	98	18,7
Кухар, пекар	97	20,8
Водій вантажівки	96	19,7
Некваліфікований робітник	96	20,1
Перукар	95	20,5
Лісоруб	95	19,8
Фермер	91	20,7
Шахтар	91	20,1
Пастух, візник	88	19,6

[5, с. 10-11]

Г. Айзенк зазначає, що одночасно з могутнім чинником універсального інтелекту існують також і *специфічні здібності*. Ці специфічні чинники є дуже важливими і часто можуть зумовлювати для людини вибір професії. На думку англійського дослідника, під час вибору професії, а також у шкільній та університетській освіті варто враховувати основні п'ять здібностей, які є найважливішими: вербальні, математичні, просторово-візуальні, перцептивні (від лат. *perceptio* – сприйняття) та логічні.

У початковій школі надзвичайно важливим є *універсальний* інтелект. У старших класах уже відбувається певний відбір, у результаті якого діти набагато менше різняться за загальним рівнем інтелекту. Тут починають відігравати більшу роль спеціальні здібності, особливо тоді, коли слід вирішувати, з яких предметів готуватися до складання іспитів.

Така ж тенденція існує на рівні університетської освіти. Всі,

кого прийняли до університету, є досить здібними для того, щоб успішно навчатися; спеціальні здібності великою мірою визначають те, з яких саме предметів студент буде встигати. На думку Г. Айзенка, університети повинні систематично проводити психологічне тестування всіх майбутніх студентів та обговорювати з ними його результати до того, як буде здійснено вибір професії. Так, наприклад, у США відбіркове освітнє тестування є однією з найважливіших вимог при вступі до університету.

Школи так само мають здійснювати систематичне тестування для того, щоб радити дітям, які предмети їм слід вивчати і в якій галузі вони мають шанс блискуче виявити свої здібності. Таке тестування допомогло б учителям оцінити слабкі та сильні якості учнів, поблажливо поставитися до відсутності деяких здібностей та сконцентруватися на наявних. Рівні можливості для всіх не знімають великих інтелектуальних відмінностей між дітьми. Усвідомити ці відмінності та одержати з цього користь – це одне з першочергових завдань учителів [5].

Отже, аналіз робіт Г. Айзенка дозволяє нам зробити ряд важливих для нашого дослідження висновків стосовно інтелектуального розвитку людини, а саме:

- ⇒ існування індивідуальних відмінностей між людьми за рівнем розвитку інтелекту;
- ⇒ наявність трьох видів інтелекту (біологічний, психометричний, соціальний);
- ⇒ динамічність розвитку інтелекту (від рухливих здібностей до набутих);
- ⇒ наявність не тільки загального, але й спеціального інтелекту (здібностей), які є передумовою для оволодіння людиною певним видом діяльності (професією);
- ⇒ існування серйозних соціальних та виховних проблем на основі відмінностей в інтелекті дітей;
- ⇒ необхідність розвитку в дитини таких важливих якостей, як наполегливість, працездатність, висока мотивація, без яких рухливі здібності так і залишаться на рівні потенцій;
- ⇒ потреба у систематичних спостереженнях та тестуванні

дітей з метою виявлення їх здібностей і обдарувань.

Виходячи з наукових позицій Г. Айзенка, російський дослідник М. Лейтес зазначив, що „загальний розумовий розвиток дитини – це формування інтелекту в цілому, а також виявлення та розвиток окремих його сторін” [298; 299].

Отже, тривалий час обдарованість ототожнювалася з виключно високим рівнем розвитку інтелекту. Тому становлення інтегративного підходу, який затвердив поняття „загальна обдарованість”, призвело до зведення його до поняття „інтелектуальна обдарованість”.

Однак з розвитком досліджень проблеми обдарованості опора тільки на інтелект особистості почала суперечити реальним отримуваним результатам. По-перше, послідовники А. Біне, критикуючи прибічників асоціативної психології за уявлення про інтелектуальну діяльність як діяльність репродуктивну, самі також не спромоглися подолати цей недолік при створенні численних тестових завдань на визначення рівня інтелекту (Л. Терман, Дж. Равен, Р. Кеттелл та інші). Практично всі завдання тестів мають конвергентний характер. По-друге, проблеми у розробці „штучного інтелекту” перших примітивних ЕОМ, які розв’язували завдання за жорстко завданим алгоритмом і не були спроможними вирішити жодного творчого завдання, виявили і суттєві недоліки у теорії та практиці дослідження інтелекту.

Нарешті тривале лонгітюдне дослідження Л. Термана у школах США і спостереження за сотнями обдарованих людей дозволило зробити висновок, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект у його тодішньому розумінні (тобто не те, що вимірюється за допомогою IQ), а якась інша складна якісна своєрідність психіки особистості – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв’язування проблемних задач. Ця якість була визначена на початку 50-х років XX століття як „креативність”. Саме креативність (здатність до творчості) похитнула монополію поняття „інтелект” у розумінні такої особистісної характеристики, як обдарованість [334].

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західно-

європейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, Е. Торранс та інші, у вітчизняній психології цей напрямок представлений у працях С. Рубінштейна, О. Брушлинського, З. Калмикової, Б.Кедрова, О. Матюшкіна, В. Моляка, Я. Пономарьова та багатьох інших.

Схильність до творчості – найвищий прояв активності людини, здатність створювати нове, оригінальне. Вона може проявлятися у будь-якій сфері людської діяльності. Творчість сприяє розвитку спостережливості, легкості комбінування інформації, готовності до вольового напруження, чутливості до виявлення проблем.

Проте не слід ототожнювати креативність з високим рівнем інтелекту. Дослідження останніх десятиріч показали, що оцінка інтелекту традиційними методами (обчисленням IQ), не дозволяє робити висновки стосовно творчих можливостей. Творчість означає особливий розумовий склад та особливу якість розумових процесів. Важливе значення у процесі творчості має *інтуїція* – прийом безпосереднього відображення дійсності, при якому висновки ґрунтуються головним чином на здогаді, чутті, майже раптовому осяянні. У філософії інтуїція (лат. *intuitio*, від *intueor* – уважно дивлюсь) визначається як спосіб осягнення істини через безпосереднє чуттєве споглядання чи умогляд на відміну від опосередкованого, дискурсивного характеру логічного мислення. Інтуїція – якісний стрибок у пізнанні, підготовлений усім його попереднім розвитком. Нагромадження досвіду й цілеспрямованість індивіда на розв'язання певного завдання є необхідною умовою інтуїтивного акту. Інтуїція не обмежується лише пізнавальним змістом, а виражає елемент безпосередності світосприйняття загалом. Інтуїтивні компоненти свідомості постають при цьому як випереджальне відображення, пов'язане з неусвідомлюваними формами конденсації соціально-історичного досвіду людства та з його подальшим розвитком.

У своїх дослідженнях проблем творчого мислення вчені спираються на інтрдетерміністську парадигму розгляду інтелектуальних процесів, яка підкреслює активну самодетермінацію ми-

слення в акті створення нових ідей [92]. Важливого значення набуває і теорія бісоціацій, створена А. Кеслером та розвинена В. Роменцем. Бісоціації протиставляються асоціаціям, які виникають під впливом уже „проторованих” схем досвіду на основі повторення поєднань понять, які вже виникали у часі та просторі і пов’язані очевидною подібністю, суміжністю або контрастом. Бісоціації ж виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв’язок між якими іноді виглядає як „протиприродний”, який не відповідає звичному досвіду. При цьому стереотипні зв’язки між ідеями та поняттями порушуються. Прикладом бісоціації можна вважати гіпотезу еволюції Ч. Дарвіна, яка народилася з бісоціації двох незалежних, не пов’язаних між собою семантичних конструкцій: ідеї суспільної боротьби за існування Мальтуса та принципу відбору свійських тварин.

Бісоціативному мисленню властива також відмова від законів формальної логіки. Мозок тимчасово звільняється від „пригнічення” логічними правилами, аксіомами, структурами, вербальними концепціями. До справи „береться” творча інтуїція, яка поєднує семантичні елементи з різних площин досвіду, руйнує всі логічні перепони та бар’єри між віддаленими поняттєвими матрицями.

Такий вільний перебіг між поняттями, невимушене поєднання непоеднаних семантичних значень та явищ і є проявом роботи інтуїції. На думку В. Роменця, саме ця здатність і є специфічною рисою творчого генія. Дослідники відзначають важливість інтуїтивних процесів для творчості, оскільки вони вступають у дію на вирішальному етапі мисленнєвої діяльності.

До сутєвих особливостей інтуїтивного мислення можна віднести:

1. „Схоплення” живих, рухливих процесів та явищ, які перебувають у процесі становлення, розвитку, трансмутації, переходу від однієї якості до іншої.

2. Невизначеність найменших одиниць змісту, які характеризуються неоднозначністю, полі валентністю, багатозначністю. Поняттям властивий вільний перехід від одного значення (семи) до другого, невимушене поєднання явищ, які не поєднуються з погляду традиційних уявлень. Завдяки гнучкості, алогічності та

полісемантичності інтуїтивних процесів утворюються семимутанти, які й становлять підґрунтя нових ідей, винаходів і гіпотез. Тобто, особливістю інтуїції є *семантичні мутації* – процес утворення нових сем шляхом порушення законів „тотожності” та „виключеного третього”, а також унаслідок „розривання” асоціативних зв’язків між семами.

3. Миттєвість акту інтуїтивного пізнання – „інсайт”, – істина в якому відкривається одразу і у цілісному вигляді.

Отже, у певному розумінні, інтуїція є антиподом раціонального дискурсивного мислення, побудованого за законами формальної логіки, за принципами асоціювання, причинно-наслідкової побудови силогізмів [92].

Для творчості значущими є такі якості, як розумова самостійність, сміливість думки, готовність до вольового напруження, спрямованість особистості на творчість.

Дискусійним залишається питання про те, чи є креативність компонентом розумової обдарованості, чи її слід розглядати як самостійний, окремий вид обдарованості.

Існує думка, що власне обдарованість – це і є творча обдарованість. Ще на початку XX століття англійський психолог Ч. Спірмен припустив, що в основу обдарованості закладено особливу „розумову енергію”, яка, хоча і є постійною для окремого індивіда, значно відрізняє людей одне від одного. Тієї ж думки дотримувався відомий російський лікар і психолог А. Лазурський, який вважав, що обдарованість індивіда може бути зведена до спільного (потенційного) запасу його нервово-психічної енергії, тобто обдарованість накопичує психічну активність” [334, с. 13].

Психологом В. Юркевич на основі аналізу літератури, спостережень і власної експериментальної роботи з обдарованими старшокласниками зроблено висновок, що творча обдарованість та інтелектуальна обдарованість – це різні види обдарованості.

Російський психолог С. Рубінштейн також стверджував, що під терміном „обдарованість” у науковій літературі часто розуміють високий рівень інтелекту, хоча інтелект – це ще не обдарова-

ність, а лише її складова частина.

Усі ці обставини призвели до остаточного розведення таких понять, як „інтелект” та „креативність” у теорії, а пізніше до їх інтеграції на принципово нових засадах [334, с. 25-26].

Отже, на сучасному етапі дослідження структури обдарованості, на думку В. Дружиніна [103; 104], існують щонайменше три підходи до проблеми співвідношення інтелекту та креативності, а саме:

- ⇒ відмова від будь-якого розподілу цих характеристик;
- ⇒ визнання існування певних співвідношень між інтелектом і креативністю, при цьому для прояву останньої передбачається наявність інтелекту не нижчого за середній рівень;
- ⇒ розведення інтелекту та креативності як незалежних характеристик.

Найвідоміші моделі обдарованості

Сучасний етап розробки проблеми обдарованості характеризується створенням так званих факторних моделей обдарованості, зокрема інтелектуально-пізнавальної обдарованості. Однією з перших у довгому ряду була концептуальна модель **Чарльза Спірмена**, розроблена ним на початку XX ст. Згідно з цією моделлю інтелектуально-пізнавальна форма обдарованості, яка характеризує (на рівні суб'єкта) успішність інтелектуального забезпечення здійснюваної діяльності, включає два базові чинники: загальне джерело обдарованості, в ролі якого Ч. Спірмен запропонував так званий G-фактор (general factor, загальний фактор), що доповнюється S-фактором (фактором, специфічним для певного виду діяльності, спеціальними здібностями). G-фактор, на думку автора, – це розумова енергія. Тобто *обдарованість – це дар інтелектуальної енергії*. Ч. Спірмен приходить до висновку, що роль G-фактору є максимальною під час розв'язування складних математичних задач і задач на поняттєве мислення та мінімальною при виконанні сенсомоторних дій. Згодом Ч. Спірмен приходить до створення ієрархічної трирівневої моделі інтелектуальної обдарованості: між факторами „G” і „S” він виділяє групові фактори лінгвістичних (вербальних), механічних та арифметичних здібностей [103, с. 234-

240].

Розвиваючи до певної міри підхід Ч. Спірмена у розумінні обдарованості, зі своїми моделями згодом виступають інші визначні науковці-психологи – **Р. Кеттелл і Л. Терстовн** [304, с. 178-184; 403, с. 4-9]. Зокрема, Р. Кеттелл виділив три типи інтелектуальних здібностей: загальні, парціальні і так звані „фактори операції”. Ці типи утворюють (де в чому аналогічно до моделі Ч. Спірмена) відповідну ієрархію інтелектуально-пізнавальних здібностей. Фактори-операції в Р. Кеттелла виступають певним аналогом S-факторів Ч. Спірмена [103, с. 234-240]. Крім того, Р. Кеттелл розвинув концепцію про два види інтелекту. Виділений ним „пластичний” інтелект проявляється у завданнях, що потребують пристосування до нових ситуацій. Він залежить від спадковості і досягає максимального рівня до 14-15 років. Другим видом інтелекту є так званий „кристалізований” інтелект, який проявляється при розв’язуванні задач, що потребують навичок і використання минулого досвіду. Він залежить переважно від впливу оточення і може розвиватися до 30-35 років. Р. Кеттел також розробив методику самооцінки якостей особистості для підлітків та юнаків, яка використовується для визначення особистісних характеристик за 14 шкалами, зокрема таких, як рівень морального контролю, емоційна стійкість, схильність до лідерства, впевненість у собі та інше [363, с. 174].

В ієрархічних моделях інтелектуальних здібностей як Ч. Спірмена, так і Р. Кеттелла між чинниками інтелекту різних рівнів існує взаємозв’язок. У той же час Л. Терстовн запропонував 12-факторну модель інтелектуальної обдарованості, згідно з якою ці фактори є незалежними між собою. Щоправда, подальші дослідження спростували цей його висновок.

Розглянуті моделі обдарованості належать до моделей інтелектуально-когнітивної обдарованості. У середині ХХ ст. завдяки дослідженням американського психолога **Дж. Гілфорда** фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності) [299, с. 67-70; 300, с. 101-108]. Досліджуючи ін-

телектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. *Дивергентний тип* він пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є „серцевиною”, „ядром” творчої обдарованості, креативності.

Спочатку Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри творчої обдарованості: 1) *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) *семантичну гнучкість* – здатність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове застосування; 3) *семантичну спонтанну гнучкість* – спроможність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації; 4) *образну адаптивну гнучкість* – спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити в ньому нові ознаки й можливості для використання,

Згодом Дж. Гілфорд робить висновок, що креативність характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) *оригінальністю* – здатністю відповісти на подразники нестандартним способом; 5) здатністю *вдосконалювати об'єкт* сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатністю *розв'язувати проблеми* шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Розроблена Дж. Гілфордом у 1967 році *концепція структури інтелекту* стала моделлю інтелектуальної діяльності, яку педагоги, що працюють з обдарованими дітьми і підлітками у початковій і середній школах, цінують як надзвичайно плідну основу для побудови ефективних програм навчання і виховання. Комплексний характер цієї моделі відкриває широкі перспективи для інтелектуальної діяльності. Модель дозволяє вчителям використовувати найрізноманітніші методи, що далеко виходять за межі звичайних навчальних програм, стимулювання навчального процесу. Структура інтелекту („*SOI*” – *Structure of the Intellect*) виходить з наявності 120 різних розумових здібностей. Незалежно від ступеня розходження між цими напрямками, широкі і різнобічні можливості

моделі „SOI” пропонують учителю (особливо тому, який працює з обдарованими дітьми) цілий арсенал теоретичних і практичних засобів, що сприяють поглибленню уроків, стимулюванню пізнавальної діяльності і самостійної пошукової активності.

Модель „SOI” містить опис різних типів когнітивних здібностей. У ній представлено 120 різних інтелектуальних процесів (здібностей). Щоб опанувати моделлю, немає необхідності запам'ятовувати всі 120 здібностей, замість цього досить познайомитися з 15 чинниками (5 операцій, 4 види змістів і 6 типів продуктів розумової діяльності), а також зрозуміти принципи їх поєднання.

Операції. Цей параметр моделі відображає характер і способи розумової діяльності при переробці інформації і є найбільш важливим із трьох. До операцій належать: пізнання, пам'ять, дивергентне продуктивне мислення, конвергентне продуктивне мислення й оцінка. *Пізнання* охоплює процеси сприйняття, розпізнавання, усвідомлення і розуміння інформації, процес відкриття, що здійснюється за допомогою всіх п'яти органів відчуттів, а також розуміння ідей, концепцій і принципів. За допомогою процесу пізнання ми опановуємо нову інформацію.

Другою операцією є *пам'ять*. Це механізм збереження і відтворення інформації, причому обидві функції діють як у короткочасному, так і в довготривалому режимі. Інформація, яку людина може відновити по пам'яті, значною мірою збігається з тим, що вона засвоює.

Дивергентне продуктивне мислення ґрунтується на уяві і виступає засобом народження оригінальних ідей та самовираження. Дивергентне мислення припускає, що на одне питання може бути декілька або навіть безліч правильних відповідей. Дивергентне мислення є найважливішим елементом творчої діяльності.

Конвергентне продуктивне мислення проявляється у задачах, що мають єдину правильну відповідь. Конвергентне мислення передбачає „націлювання” на відповідь на відміну від „охоплення” усіх можливостей, як це буває при дивергентному мисленні.

Оцінне мислення – інструмент порівняння зі стандартами або встановленими критеріями, передбачає формулювання суджень

стосовно таких аспектів, як придатність, бажаність або відповідність моральним нормам. Оцінке мислення відрізняється від конвергентного тим, що воно не породжує ніякої нової інформації (судження виносяться залежно від того, що вже відоме).

Зміст розумових операцій. У моделі „SOL” розрізняються чотири типи змісту розумових процесів, тобто кожна з п'яти описаних вище операцій може застосовуватися щодо фігуративної, символічної, семантичної і поведінкової інформації. До *фігуративного змісту* відносять наочно-образну інформацію, маючи на увазі, що суб'єкт оперує образами сприйняття чи пам'яті. Фігуративна інформація стосується фізичних аспектів об'єкта – його кольору, будови (текстури) і т.і. й не виходить за межі чистого сприйняття. *Символічна інформація* має справу з „замінниками” предметів – знаками (букви, числа, коди, дорожні знаки, ноти). *Семантичний зміст* охоплює вербальні ідеї і поняття. У центрі уваги тут знаходиться зміст, переданий за допомогою слів чи зображень. Під *поведінковим змістом* умовно поєднують почуття, думки, настрої і бажання людей, а також взаємини між ними.

Продукти. Третя функція моделі описує, яким чином організуються кінцеві результати розумового процесу. Інформація одного з чотирьох видів (змістів) може бути оброблена за допомогою одного з п'яти способів (операцій). Оброблювана інформація може приймати вигляд одного з шести продуктів, а саме: одиниці, класи, системи, відносини, трансформації й імплікації. *Одиницями* слугують окремі, одиничні відомості. *Класами* називають сукупність інформації, згрупованої відповідно до загальних елементів чи властивостей. *Відносини* виражають виразні зв'язки між речами. *Системами* є блоки інформації, складені з ряду взаємопов'язаних і взаємозалежних частин. Система являє собою цілісну мережу, складену з окремих понять (чи інших елементів). *Трансформаціями* є перетворення, модифікації, переходи чи переозначення інформації. Трансформації передбачають зміну звичного погляду на предмети чи ситуації, характерні для людей, наділених творчими здібностями. *Імплікації* – це можливі висновки чи встановлені зв'язки у наявній інформації.

Зрештою, кожна із 120 різних інтелектуальних здібностей,

які охоплює модель „SOI”, утворюється в результаті перетину трьох вищеописаних параметрів. У процесі мислення людина виконує одну з операцій щодо певного типу матеріалу (змісту), одержуючи в результаті той чи інший вид продукту.

Модель „SOI” практично апробована в Іллінойському університеті, де вона була використана у програмі навчання 4-5-річних обдарованих і талановитих дітей. Педагоги, які працювали з цими дітьми, скористалися такою моделлю для стимулювання розвитку творчого і продуктивного мислення у своїх учнів [240, с. 216-221].

„Теорія інтелекту” Дж. Гілфорда стала основою для багатьох психолого-педагогічних концепцій (діагностики, прогнозування навчання і розвитку обдарованих дітей) у зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Розглядаючи інтелект як інтегральну якість особистості, Дж. Гілфорд не обмежується вузьким уявленням про нього, що було досить розповсюдженим явищем серед його попередників. Він знаходить кілька загальних, фундаментальних основ для численних реальних проявів (факторів) інтелекту і на цій основі класифікує їх [334, с. 26].

Пізніше, на основі названих теоретичних напрацювань, Дж. Гілфорд із співробітниками розробив тестову програму дослідження творчої обдарованості (так звана „ARp”). Згодом її розвивав інший американський психолог, учень і послідовник Дж. Гілфорда **П. Торранс** [363, с. 390]. Цей дослідник, беручи участь у реалізації комплексної програми розвитку творчих здібностей дітей, розробив пакет психодіагностичних тестових методик виявлення творчої обдарованості [195, с.253]. Під творчою обдарованістю П. Торранс розумів здатність до загостреного сприймання недоліків, вад у наявних знаннях, дисгармоній (невідповідностей) тощо.

Серед складових елементів обдарованості П. Торранс виділяє *творчі здібності* (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість), *творчі уміння*, *творчу мотивацію та інтелектуальні здібності*, що переважають середньовіковий рівень. Творчість у його розумінні – природний процес, який породжується потребою людини у знятті напруження, що виникає у ситуації незавершенос-

ті та невизначеності.

П. Торрансом розроблено визнані у всьому світі діагностики креативності для ідентифікації обдарованих дітей. Його психодіагностичні тести креативності і сьогодні вважаються одним з найефективніших емпіричних інструментів дослідження творчої обдарованості. Зокрема, винятково високою залишається їх надійність: від 0,7 до 0,9.

Проте високі показники креативності, на його думку, ще не дають гарантії великих творчих досягнень у подальшому, а лише констатують певну ймовірність їх прояву. Максимальний же рівень творчих досягнень можливий лише за умови поєднання всіх трьох основних чинників.

Відзначає П. Торранс і необхідність наявності в обдарованої особистості інтелектуальних здібностей, рівень розвитку яких переважає середньовіковий рівень. Проте він постійно підкреслює, що високий рівень творчих досягнень забезпечують не самі по собі здібності і навіть не дивергентне мислення (Дж. Гілфорд), а особливе поєднання двох видів мислення – дивергентного та конвергентного [334, с. 28].

Найпопулярніша серед сучасних західних моделей обдарованості розроблена відомим американським спеціалістом у галузі вивчення обдарованих дітей **Дж. Рензуллі**, який запропонував свій підхід до розв'язання цієї проблеми. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (які перевищують середній, але не обов'язково сягають виключно високого рівня), креативності і наполегливості (мотивації). Крім того, у його моделі враховані знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище. На думку Дж. Рензуллі, обдарованість – поняття відносне (вона або є, або її немає). Відносність обдарованості означає, що вона є результатом взаємодії певних характеристик у конкретній галузі інтересів чи, можливо, навіть у межах певної тематики.

Автор відзначає, що відповідно до його концепції кількість обдарованих дітей може бути значно вищою, ніж за умов їх ідентифікації за допомогою тестів чи за їх інтелектуальними досягненнями. Слід відзначити демократичність цієї моделі, що дозволяє

відносити до категорії обдарованих тих, хто виявив високі показники хоча б у одному з параметрів.

Концепція Дж. Рензулі активно використовується для розробки прикладних проблем. Розкриваючи досить докладно суть обдарованості як природного явища, Дж. Рензулі виразно вказує напрямок педагогічної роботи з її розвитку. Зазначимо, що термін „обдарованість” замінений ним на термін „потенціал”, що є свідченням того, що така концепція – своєрідна універсальна схема, яка застосовується для розробки системи виховання і навчання не тільки обдарованих, але і всіх дітей.

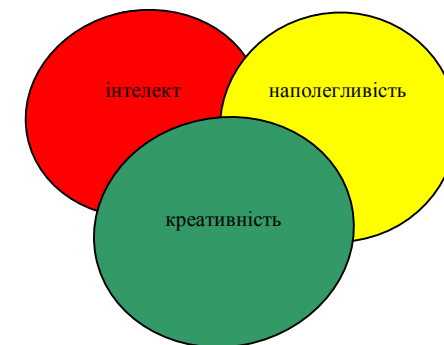


Рис.3.3. Трикільцева модель обдарованості Дж.Рензулі

Визначена Дж. Рензулі тріада, яку автор звичайно ілюструє трьома колами (див. рис. 3.3), що взаємно перетинаються, у більш-менш модифікованому вигляді має місце у більшості сучасних західних концепцій обдарованості [334, с. 27].

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика (Ю.Д. Бабаєва, А.Й. Савенков і ін.). Обдарованість реально існує лише в русі, у розвитку. Таке розуміння призвело до створення теоретичних моделей обдарованості, у яких поряд із чинниками, що характеризують потенціал особистості, представ-

лені фактори середовища. До таких, наприклад, можна віднести „мультифакторну модель обдарованості” **Ф. Монкса**. Вона цікава тим, що автор не розділяє креативність та інтелект. Він пропонує дещо інші параметри: мотивацію, креативність та виключні здібності. Така модель відрізняється універсальністю: вона дозволяє пояснювати часткові прояви обдарованості у різних сферах (спеціальна обдарованість).

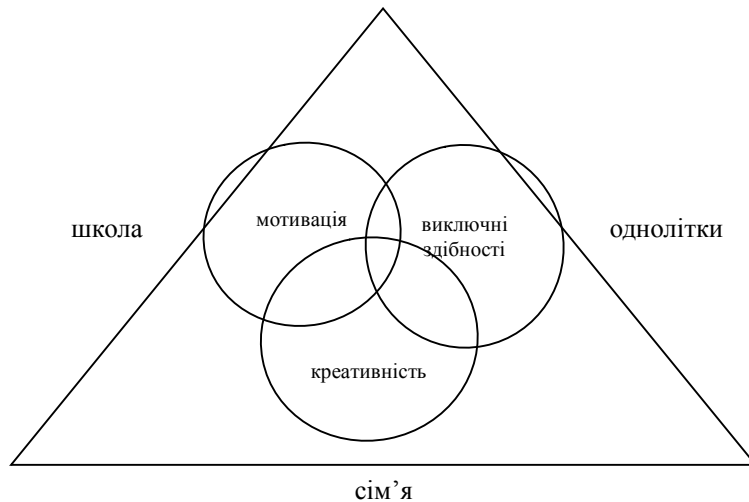


Рис. 3.4. Мультифакторна модель обдарованості Ф. Монкса

Крім того, Ф. Монкс доповнює модель трикутником „сім'я – школа – однолітки”, акцентуючи цим увагу на аспекті розвитку обдарованості [334, с. 28].

Отже, „мультифакторна модель обдарованості” Ф. Монкса складається з таких параметрів обдарованості: *мотивація, креативність, виключні здібності* (див. рис. 3.4).

Модифікований варіант моделі Дж. Рензуллі пропонує **Д. Фельдх'юсен** [329], на думку якого вона має складатися з таких параметрів обдарованості, як *інтелектуальні здібності, розвиток яких перевищує середній рівень, креативність, наполегливість* (мотивація, орієнтована на завдання). Однак її слід доповнити „Я”

– концепцією та рівнем самоповаги.

Цікавий варіант – „психосоціальну п'ятифакторну модель обдарованості” – пропонує **А. Танненбаум** [282]. Він підкреслює, що сама по собі наявність видатних інтелектуальних чи творчих якостей не може гарантувати реалізацію особистості у творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п'яти умов, що охоплюють зовнішні і внутрішні чинники:

- ✓ загальні здібності;
- ✓ спеціальні здібності у конкретній галузі;
- ✓ спеціальні характеристики неінтелектуального характеру, що співвідносяться з конкретною сферою спеціальних здібностей (особистісні, вольові);
- ✓ стимулююче оточення, що відповідає розвитку цих здібностей (родина, школа та ін.);
- ✓ випадкові чинники (опинитися в потрібному місці у потрібний час).

У цій моделі чинник загальних здібностей слід розуміти як високий, однак не обов'язково екстраординарний інтелект.

Він може складатися з декількох здібностей, включаючи здатність до міркування, швидкість навчання, особливості обробки та збереження інформації, ступінь автоматизації розумових навичок. Усі вони складають загальну інтелектуальну здатність, яку найчастіше й позначають коефіцієнтом інтелектуального розвитку. Саме цей чинник дозволяє обдарованим швидко схоплювати й використовувати головні принципи у сфері їхніх інтересів.

Отже, з позицій п'ятифакторної моделі загальні інтелектуальні здібності не мають сенсу доти, доки їх не застосовують до сфери, в якій індивід виявляє спеціальну здібність.

Ця модель також демонструє, як багато в реалізації здібностей залежить від оточення, зокрема від школи, від відповідної освіти [282, с. 4-6].

Р. Стернбергом [175] запропоновано так звану інвестиційну модель обдарованості. Автор стверджує, що для творчості необхідна наявність *інтелектуальних здібностей, знань, відповідних*

стилів мислення, особистісних характеристик, мотивації й оточення (середовища). Тріадична модель інтелекту Р. Стернберга розроблена досить докладно. На формування інтелекту, на його думку, впливає стільки ж чинників, скільки на погоду. Одні обставини впливають дуже сильно, інші – менше. Ряд чинників легко підлягають вимірюванням і навіть спостереженням, інші практично невлловимі.

Тріадична модель презентує інтелект як складне утворення, деякі аспекти якого можна досить точно виміряти, інші – описати і, нарешті, на деякі можна ефективно впливати. Р. Стернберг виокремлює три загальних аспекти інтелекту, проте кожен з них охоплює, у свою чергу, більш конкретні складові. Вони розрізняються за трудомісткістю вимірювання, проте всі вони важливі.

Модель Р. Стернберга має три аспекти:

1. *Компонентна субтеорія* (функції переробки інформації).
2. *Субтеорія досвіду* (здатність до автоматизованої поведінки).
3. *Контекстна субтеорія* (пристосування до середовища).

Компонентна субтеорія виконує функцію переробки інформації й охоплює такі елементи:

- метакомпоненти;
- компоненти виконання;
- компоненти оволодіння знаннями.

Метакомпоненти – процеси вищого порядку, які використовуються людиною при плануванні діяльності, управлінні нею, її оцінці. Людина, яка обдарована у цій сфері, швидко вибирає та планує стратегії розв’язування проблем, перетворює інформацію про проблеми, встановлює можливість розв’язання тощо. Р. Стернберг вважає, що така обдарованість найближча до поняття „загального інтелекту” у психометричному підході.

Компоненти виконання – процеси більш підпорядкованого характеру, за їх допомогою виконується те, що заплановано метакомпонентами.

Компоненти оволодіння знаннями забезпечують засвоєння і співвідносні до поняття набуваність.

Метакомпоненти стимулюють до дії компоненти виконання

і компоненти оволодіння знаннями, які, у свою чергу, забезпечують зворотній зв'язок.

Сполучення в однієї людини всіх трьох компонентів характеризує найбільш загальний **вид обдарованості**, що у тріадичній моделі отримав назву **аналітичний**.

Субтеорія досвіду. Досвід варіює від безмежно знайомого до абсолютно нового. Звідси дві складові цього аспекту:

- переробка порівняно нової інформації, що пов'язана з гнучкістю та інтуїтивним способом проникнення у сутність задачі;
- здатність автоматизувати більшу частину поведінки.

Ті особи, в яких розвинені здібності другого аспекту, володіють **синтетичною, чи творчою, обдарованістю**. Такі люди здатні „видавати” нові ідеї і бачити старі проблеми по-новому. Найбільш креативні люди потребують у доведенні до автоматизму знань та умінь для того, щоб мати можливість вийти за межі вже відомого.

Контекстна субтеорія охоплює такі складові, як пристосованість (толерантність), змінюваність та здатність здійснювати вибір. Людина, яка володіє всіма цими здібностями, наділена **практичною обдарованістю** [175, с. 80-84].

Довгострокове дослідження К. Хеллера [393] щодо виявлення і спеціального навчання обдарованих дітей ґрунтується на розробленій ним багатофакторній моделі (так звана „Мюнхенська модель обдарованості”). Модель включає: чинники обдарованості (інтелектуальні здібності, креативність, соціальну компетентність та ін.), чинники середовища (мікроклімат у родині, мікроклімат у класі тощо), реальні досягнення (спорт, мови, природничі науки тощо) і некогнітивні особистісні особливості (здатність до подолання стресу, мотивація досягнень, стратегія роботи і навчання тощо).

Отже, провідними аспектами Мюнхенської багатофакторної моделі обдарованості є: чинники, які впливають на розвиток обдарованості, та чинники, що визначають своєрідність обдарованості.

1. Чинники, які впливають на розвиток обдарованості

<i>Особистісні характеристики</i>	<i>Характеристики оточення</i>
Мотивація досягнень, очікування успіху /страх поразки, готовність до напруження, локус контролю, прагнення до знань, здатність до переборення стресу, Я – концепція.	Стимулювання ініціативи у сім'ї, освіта батьків, порядок народження, місце народження, походження, критичні події у житті, рольові очікування стосовно висо- кої обдарованості, успішний /неуспішний досвід, мікроклімат у сім'ї, мікроклімат у класі, на уроці.

2. Чинники, що визначають своєрідність обдарованості

<i>Фактори обдарованості</i>	<i>Сфери досягнень</i>
Інтелект (вербальний, ма- тематичний, технічний тощо), кре- ативність, соціальна компетент- ність, музично-художні здібності, психомоторні здібності.	Математика, природничі на- уки, техніка, мови, музика, образотворче мистецтво, со- ціальні лідерські функції, спортивна діяльність.

Отже, відповідно до мюнхенської моделі, високообдаровану особистість характеризують:

- високі інтелектуальні здібності;
- видатні креативні здібності (оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення);
- швидке засвоєння та виключна пам'ять;
- інтелектуальна допитливість та прагнення до знань;
- інтернальний локус контролю та висока особиста відповідальність;
- упевненість у власній ефективності та самостійність суджень;
- позитивна академічна „Я”-концепція, що пов'язана з адекватною самооцінкою [393].

На початку 80-х років XX століття завдяки зусиллям американських психологів **Говарда Гарднера** (1983), Данієля Гоулмана (1995), Джона Мейера, Пітера Саловея (2000) та інших виникла і розвинулася **теорія домінуючих здібностей** (далі ТДЗ) або **теорія множинного інтелекту**, присвячена дослідженню множинних здібностей людини і шляхів їх ідентифікації та урахування у навчальному процесі.

Автораи теорії домінуючих здібностей здійснено спробу відійти від традиційних поглядів на природу здібностей та обдарованості. Згідно з традиційним підходом, широко розповсюдженим у західній педагогіці та психології, здібності – це уніфікована здатність до пізнавальної діяльності, яка має вроджений характер. Цю здатність можна вимірювати за допомогою тестів з короткими відповідями.

Таблиця 3.2

Порівняльна характеристика традиційного підходу та теорії домінуючих здібностей до розуміння сутності здібностей

<i>Традиційний підхід</i>	<i>ТДЗ Г. Гарднера</i>
Здібності можна вимірювати тестами з короткими відповідями.	Оцінювання домінуючих здібностей індивіда може сприяти розвитку когнітивних стилів. Тести з короткими відповідями не вживаються, оскільки вони не вимірюють глибину розуміння. Замість них розроблені тести, які надають перевагу процесу перед остаточною відповіддю.
Люди народжуються зі сталою кількістю здібностей.	Люди мають усі здібності, але у кожного наявна своя, унікальна їх комбінація, або профіль.
Рівень здібностей не змінюється протягом життя.	Ми всі можемо удосконалити кожную здібність, хоча деякі люди більш спроможні вдосконалити певні здібності.
Здібності складаються зі здатності до	Існує набагато більш типів здібностей, які віддзеркалюють різні шляхи взаємодії зі сві-

логіки і мовлення.	том.
У традиційній освіті вчителі викладають однаковий матеріал для всіх.	Педагогіка домінуючих здібностей передбачає, що вчителі викладають і оцінюють учнів по-різному, залежно від індивідуальних інтелектуальних переваг і слабкостей.
Вчителі навчають теми або предмету.	Вчителі структурують навчальні дії навколо проблеми або питання і забезпечують міждисциплінарні зв'язки; розвивають стратегії, які дозволяють учням демонструвати множинні шляхи розуміння та віддають належне їх унікальності.

На думку Г. Гарднера та його прихильників, здібності – це:

- 1) здатність створювати ефективний продукт, який цінується у певній культурі;
- 2) набір умінь, що уможлиблює вирішення людиною проблем, які виникають у житті;
- 3) потенціал для пошуку або розробки розв'язання проблеми, який передбачає оволодіння новими знаннями.

52 провідних психологи опублікували колективне визначення інтелекту. Вони заявили, що популярні тести на IQ не надто досконалий спосіб виміру розумових здібностей, вони швидше відбивають результат навчання та соціальний стан людини. Інтелект – поняття більш багатогранне, воно містить здатність до логічного й абстрактного мислення, сприйняття складних ідей, планування, вирішення проблем, здатність до швидкого навчання на чужому та особистому досвіді.

Американці визначають дев'ять типів інтелекту, кожен із яких, за Г. Гарднером, потребує свого підходу. Автором теорії домінуючих здібностей виділено 9 здібностей або 9 типів інтелекту, однак їх кількість не вважається кінцевою. Отже, на сьогодні виділено:

1. *Вербально-лінгвістичну здібність /інтелект* (verbal-linguistic intelligence), яка забезпечує добре розвинуті вербальні вміння і чуттєвість до звуків, значень і ритміки слів.
2. *Математично-логічну здібність /інтелект* (mathematical-logical intelligence), що передбачає здатність мислити

концептуально і абстрактно, розрізняти логічні або числові зразки.

3. *Музикальну здібність /інтелект* (musical intelligence), тобто здатність розрізняти, продукувати і цінувати ритм, тембр і висоту звуків.

4. *Візуальну здібність /інтелект* (visual-spatial intelligence), яка відбиває здатність мислити образно, візуалізувати точно і абстрактно.

5. *Кінестетичну здібність /інтелект* (bodily-kinesthetic intelligence), що ґрунтується на здатності контролювати рухи свого тіла і майстерно вправлятися з предметами.

6. *Міжособистісну здібність /інтелект* (interpersonal intelligence), тобто здатність розпізнавати і реагувати відповідним чином на настрій, мотивацію і бажання інших.

7. *Внутрішньо-особистісну здібність /інтелект* (intrapersonal intelligence), яка залежить від здатності усвідомлювати свою особистість, бути у гармонії з внутрішніми відчуттями, цінностями, поглядами і процесами мислення.

8. *Натуралістичну здібність /інтелект* (naturalistic intelligence), що передбачає здатність розпізнавати і класифікувати рослини, тварини та інші об'єкти природи.

9. *Екзистенціальну здібність /інтелект* (existential intelligence), яка відповідає за чуттєвість і здатність розглядати глибоко питання про існування людини, такі, як сенс життя, чому ми приходимо у цей світ, чому помираємо тощо.

У сучасній психології визначено і 10 здібностей – *емоційну*. Термін „emotional intelligence” з'явився у 1990 році у публікації Джона Мейера і Пітера Саловея. Проте найбільш поширеною асоціацією з ним є ім'я Данієля Гоулмана, який зібрав значну кількість інформації про мозок, емоції та поведінку у своїй однойменній книзі „Emotional Intelligence” (1996).

10. *Емоційна здібність* визначається як здатність засвоювати емоційну інформацію, що передбачає сприйняття, асиміляцію, розуміння і управління емоціями (Mayer and Cobb, 2000) [423; 424; 426]

Коротко охарактеризуємо прояви кожного з вищеназваних

типів інтелекту.

Вербальний / лінгвістичний інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, пише краще, ніж належить за віком; складає небилиці, жартує; має словесну пам'ять на імена, місця, дати, дрібниці/деталі; любить словесні ігри; любить читати; відрізняється точною орфографією; оцінює каламбури, скоромовки, вдалі рими; любить слухати усні розповіді, коментарі по радіо; має багатий лексичний запас; уміє спілкуватися з оточуючими.

Цей тип інтелекту домінує у більшості західних освітніх систем.

Основний тип навчання – через промовляння, слухання й „бачення” слів.

Логічний / математичний інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, ставить багато запитань про роботу механізмів; швидко вирішує подумки арифметичні задачі (для дошкільників: володіє математичними поняттями); любить лічбу й роботу з числами; цікавиться математичними комп'ютерними іграми; любить грати в шахи та інші стратегічні ігри; вирішувати логічні задачі й головоломки; класифікувати речі; експериментувати; мислить на більш абстрактному чи концептуальному рівні порівняно зі своїми однолітками; добре орієнтується у причинно-наслідкових зв'язках. Це так зване „наукове мислення” стосується індуктивного та дедуктивного мислення/аргументації, чисел і абстрактних моделей.

Основний спосіб навчання: через класифікаційну роботу з абстрактними моделями, відносинами.

Візуальний / просторовий інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, розповідає зоровими образами; легше, ніж тексти, читає карти, схеми, діаграми; любить фантазувати, займатися мистецтвом; добре малює; любить переглядати слайди, фільми, вирішувати загадки, головоломки; конструює цікаві тривимірні моделі (наприклад, з конструктором ЛЕГО); під час читання більше інформації одержує з ілюстрацій, а не слів.

Це тип інтелекту, який залежить від почуття зорового уявлення/сприйняття і здатності зорово уявити предмети, включає здатність створювати внутрішні розумові образи, зображення. Основний спосіб навчання – через уяву, мисленню уяву, мрії, роботу з квітами і зображеннями.

М'язовий / кінетичний інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, демонструє високі спортивні результати; якщо доводиться сидіти довго на одному місці, починає рухатися, вертітися; вдало копіює жести, міміку, манери інших; любить розбирати і знову збирати предмети; чіпає руками все, що бачить; любить бігати, стрибати, боротися; демонструє здібність до ремесел; має схильність до драматичного самовираження; під час роботи, обмірковування чого-небудь розповідає про різні фізичні відчуття.

Цей тип інтелекту має відношення до фізичних рухів і до знань (мудрості) організму, включаючи кору головного мозку, що відповідає за м'язові рухи тіла.

Основний спосіб навчання – через рух у просторі, обробку знань через тілесні відчуття.

Музичний / ритмічний інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, реагує, якщо хто-небудь фальшивить, граючи на музичних інструментах; запам'ятовує мелодії пісень; має гарний голос; грає на музичному інструменті, співає у хорі; рухається і говорить у ритмічній манері; несвідомо подумки наспівує; ритмічно постукує по столу, займаючись чим-небудь; чутливий до навколишніх звуків (наприклад, до стукоту дощу по даху); жваво реагує, коли хтось включає музику; співає.

Цей тип інтелекту заснований на впізнаванні музичних образів, зокрема оточуючих нас звуків, і на почутті ритму.

Основний спосіб навчання – через ритм, мелодію, музику.

Міжособистісний інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, любить спілкуватися з однолітками; виявляється лідером у нестандартних си-

туаціях; дає поради друзям, у яких проблеми; знає, на якій вулиці що розташовано; любить грати з іншими дітьми і повчати їх; уміє співпереживати, піклуватися про інших; інші діти прагнуть її компанії.

Цей тип інтелекту виявляється в основному в міжособистісному спілкуванні, тобто в здатності працювати в колективі на умовах співробітництва, а також здатності до вербального / невербального спілкування з іншими людьми. Він будується на здатності помічати відмінності в інших людях, наприклад контрасти настроїв, темпераментів, мотивів, намірів. Ця форма інтелекту найвище розвинена у людей таких професій: радників, учителів, лікарів, політиків, релігійних діячів.

Основний спосіб навчання – через порівняння, встановлення взаємозв'язків, співробітництво, співбесіду.

Внутрішньоособистісний інтелект

Людина, у якої переважає цей тип здібностей, демонструє почуття незалежності, силу волі; реально усвідомлює свої переваги й недоліки; добре виконує завдання тоді, коли йому нічого не заважає; живе в іншому, ніж інші, ритмі; має хобі, про яке воліє не розповідати; вміє керувати собою; воліє працювати на самоті; точно змальовує свої почуття; вчиться на своїх помилках; має розвинуте почуття особистої гідності.

Цей тип інтелекту допомагає усвідомити себе, відступити назад і подивитися на себе збоку як зовнішній спостерігач. Наша ідентифікація самих себе і здатність переступити свої межі – це частина функціонування внутрішньоособистісного інтелекту.

Основний спосіб навчання – через самостійну роботу, індивідуальні програми, навчання своїми особистими темпами, наявність особистого простору.

Навіщо треба знати про домінуючі здібності кожної людини? На це запитання у свій час намагався відповісти ще Г. Айзенк за допомогою простого і цікавого прикладу [5, с. 23-24] через порівняння двох дітей – Фреда та Джона.

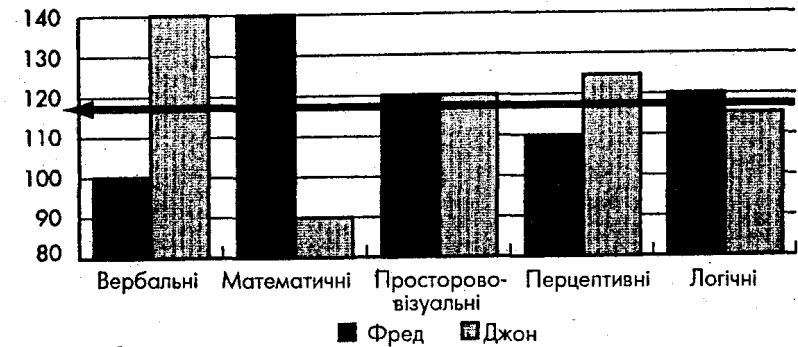


Рис.3.5. Профіль здібностей Фреда та Джона

Рис. 3.5 відображає здібності Фреда та Джона й містить дані з п'яти спеціальних здібностей, що можуть бути виявлені за допомогою тестів (IQ обох дорівнює 118). Фред у майбутньому має стати вченим, Джон – психіатром. Вербальний IQ Джона дорівнює 140, математичний – лише 90. Вербальний IQ Фреда дорівнює 100, математичний – 140. Водночас за іншими трьома тестами відмінності є незначними. Середня оцінка універсального IQ у обох дорівнює 118, а це означає, що обидва вони можуть вступати до університету, однак Фред, імовірно, не був би неперевершеним в англійській мові, історії чи філософії і був би дуже здібним до математики, фізики чи астрономії. З іншого боку, Джонови буде досить легко вивчати гуманітарні дисципліни, але він не зуміє оволодіти природничими науками та математикою. Жоден не стане генієм, хоч би яку освіту обрав: маючи $IQ = 118$, докторську дисертацію захистити не можна.

Що є важливішим: загальний IQ чи специфічні здібності? На це запитання немає однозначної відповіді; все залежить від обставин та результатів тестування. Якщо всі здібності особистості мають приблизно один рівень, тобто всі оцінки трохи нижчі або трохи вищі деякої величини „g”, то загальний IQ дає досить інформації про рівень здібностей. Якщо ж одна чи кілька здібностей вище

чи нижче за середній рівень, тоді набагато важливіше знати свої сильні та слабкі здібності. Для Фреда та Джона є актуальним саме це.

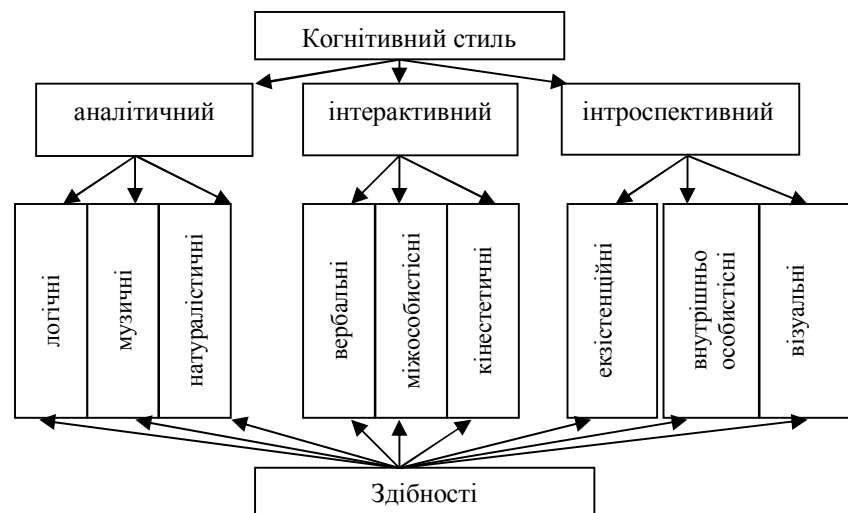
У різних людей переважає один чи два типи інтелекту. Однак фахівці рекомендують не зациклюватися на тому, чим природа наділила сповна. Наприклад, людині з сильною логікою слід розвивати просторове, візуальне мислення, для цього зовсім не обов'язково ставати художником. Допомагають просторові ігри на зразок гольфу чи городків [5].

Окрім того, на думку дослідників, множинні здібності взаємодіють між собою з утворенням різних когнітивних стилів, а саме:

- ⇒ аналітичного;
- ⇒ інтерактивного;
- ⇒ інтроспективного.

Схема 3.1

Варіанти комбінування здібностей при утворенні когнітивних стилів



Аналітичний когнітивний стиль ґрунтується на логічних, музичних, натуралістичних здібностях, які за своєю природою є

евристичними процесами і найбільш фундаментально забезпечують процес аналізу та інтеграції даних в існуючі схеми.

Інтерактивний когнітивний стиль складається з вербальних, міжособистісних та кінестетичних здібностей, оскільки саме вони стимулюють до певної діяльності. Навіть якщо учень (студент) виконує індивідуальні завдання, він має враховувати дії інших. Інтерактивний когнітивний стиль за своєю природою є соціальним процесом.

Інтроспективний когнітивний стиль охоплює екзистенційні, інтраособистісні та візуальні здібності, які мають чітко виражений афективний компонент і передбачають самоаналіз, емотивний зв'язок з власним досвідом і уявленнями з метою усвідомлення нових знань. За своєю природою він є афективним процесом.

На території пострадянського простору дослідженнями обдарованості до недавніх часів займалися в основному М. Лейтес та В. Крутецький, в Україні ж ця проблема як наукова взагалі не стояла.

Так, **М. Лейтес** [177–182; 298; 299], вивчаючи дітей, які, за показниками оточуючих характеризуються як обдаровані, виокремив ряд їх особливостей, зокрема:

- ✓ уважність, зібраність, постійну готовність до напруженої діяльності;
- ✓ готовність до праці, яка згодом переростає у працьовитість, у невгамовну потребу працювати без утоми і відпочинку;
- ✓ швидкість мислення, оперативність мисленнєвих процесів, систематичність розуму, підвищену здатність до аналізу і узагальнень, високу продуктивність розумової діяльності;
- ✓ широке коло пізнавальних інтересів, що виступає постійним стимулом розумової активності [96, с. 280].

Російський дослідник вревнений, що найсуттєвішою ознакою обдарованих дітей є надзвичайна інтелектуальна працелюбність. За його даними, ці діти – „дійсно маленькі працелюбці, які відрізняються надзвичайним тяжінням до розумової праці”. Найбільше задоволення для них – це робота. Вивчення обдарованих ді-

тей дозволило російському досліднику сформулювати важливий висновок: *схильність до розумової праці – це прояв обдарованості.*

М. Лейтес виділяє три категорії обдарованих дітей:

1. *Діти з ранньою розумовою реалізацією* – це діти, у яких при звичайному рівні інтелекту спостерігається особливе (тяжіння), інтерес до якого-небудь окремого навчального предмета (галузі науки чи техніки). Така дитина (часто починаючи з середніх класів) захоплюється математикою, фізикою, біологією, мовою чи літературою, історією або якимось іншим предметом. Вона може виділятися, значно випереджаючи своїх ровесників, легкістю засвоєння специфіки матеріалу, поглибленістю інтересу до нього. Уроки з інших предметів можуть її обтяжувати.

2. *Діти з прискореним розумовим розвитком* – це діти, які за однакових умов різко виділяються високим рівнем інтелекту, особливо вони помітні у молодших класах. За даними психологів, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний з великою розумовою активністю та пізнавальною потребою.

3. *Діти з окремими ознаками нестандартних здібностей* не виділяються розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не демонструють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, однак вирізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять на об'єкти, багатство уяви, здатність до спостережень, особлива оригінальність і самостійність суджень, неординарність рішень різних проблем, спрямованість на певну діяльність). Серед таких школярів зустрічаються учні з нелегким характером: незалежні, вперті, недостатньо контактні.

Важливою проблемою для педагогічних працівників та батьків є виявлення, розпізнання потенційних можливостей розвитку дитини у майбутньому. Розвиток творчих здібностей необхідно розпочинати з ранніх років, використовуючи наявні схильності дитини до певного виду діяльності. Саме ці схильності, на думку М. Лейтеса, є секретом дитячої обдарованості. Дослідником робиться важливий висновок: *чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів для їх розкриття.*

На думку російського дослідника **О. Матюшкіна**, обдарова-

ність являє собою комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників. У структурі творчої особистості він виокремлює 5 структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці й розв'язанні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [206; 207; 208]. При цьому російський дослідник відзначає принципово важливий, на його думку, момент, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонування „творчої людини”.

Для реалізації цілей виявлення і спостереження за навчанням обдарованих дітей під керівництвом О. Матюшкіна (1999 р.) було вивчено ознаки загального та спеціального видів обдарованості, розроблено і впроваджено діагностичні методики для оцінювання вікових показників обдарованості, в тому числі тести креативності Е. Торранса [255, с. 30].

О. Матюшкін пов'язує обдарованість з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється, перш за все, у високій дослідницькій активності. Згідно з цим підходом ранні і високі прояви ознак обдарованості складають передумову наступного творчого навчання і творчого розвитку. Тому великого значення слід надавати завданням раннього виявлення обдарованості та розробці психологічних і дидактичних методик збереження творчого потенціалу. Зовнішні прояви творчого розвитку виражаються через допитливість дитини, її дослідницьку активність, пришвидшений розвиток мови і мислення, ранню захопленість музикою, малюванням, конструюванням, рахунком. Найбільш загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу дитини О. Матюшкін назвав *пізнавальну мотивацію*, що складає психологічну основу високої дослідницької мотивації, яка і виражається у допитливості дитини. У творчої (обдарованої) дитини пізнавальна мотивація виражається у формі *дослідницької активності* і проявляється у прагненні до новизни, виявленні нового у звичайному.

Пізнавальна мотивація і дослідницька активність виражаються у високій вибірковості дитини стосовно досліджуваного об'єкта, що, можливо, складає одну з основ розвитку спеціальних здібностей.

Ця концепція відходить від однобічних уявлень про обдарованість як про таку, що характеризується переважаним розвитком інтелектуальних здібностей. Вона представляє обдарованість як загальну передумову творчості у будь-якій сфері людської діяльності; як підґрунтя становлення і розвитку творчої особистості, здатної не тільки до створення нового, але й до самовираження, саморозкриття у продуктах своєї діяльності. Цей підхід дозволяє підійти до навчання і виховання обдарованої дитини на основі її творчих можливостей, використання всього накопиченого наукового матеріалу для психологічної допомоги їй, тобто перейти від діагностичних обстежень і констатації наявності обдарованості до розвитку творчих можливостей особистості за допомогою спеціальних творчих програм і уроків творчості, психологічної підготовки творчого вчителя, здатного допомогти творчим учням, до психологічної допомоги батькам, які виховують творчих дітей.

Отже, у **Російській Федерації** активні дослідження проблеми навчання обдарованих дітей тривають упродовж останніх десяти років. Групою дослідників під керівництвом В. Панова (М. Лейтес, О. Матюшкін, В. Лебедєва, Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Орлов, В. Юркевич, Є. Яковлєва, В. Ясвін) створено психолого-дидактичну систему „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” (Премія уряду РФ у галузі освіти за 1998 рік), на основі якої розроблено **„Робочу концепцію обдарованості”** (за ред **В.Шадрикова**) [255]. Ця концепція виходить з розуміння обдарованості як системної якості психіки, що розвивається впродовж всього життя і визначає можливість досягнення людиною надзвичайних результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Автори концепції відзначають, що у пропонованому визначенні вдалося відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираження здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості.

Цікавою є пропозиція авторів концепції представити „ядро

обдарованості” не у вигляді трьох, як у західних моделях, а у виді двох основних компонентів – *інструментального і мотиваційного*, що є істотним кроком вперед порівняно з моделями, які виконували раніше функції офіційної точки зору (С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Матюшкін і ін.).

Розведення інтелекту і креативності – предмет давніх суперечок дослідників проблеми обдарованості. Автори „Робочої концепції обдарованості” провели цю диференціацію всередині так званого „інструментального компонента” обдарованості, що є в цьому випадку цілком виправданим, логічним і дуже продуктивним кроком.

Мотивація диференційована авторами більш традиційно. Вона містить п'ять основних ознак: 1) підвищена вибіркова чутливість до визначених сторін предметної діяльності; 2) яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять у різних сферах діяльності, надзвичайно висока захопленість предметом; 3) підвищена пізнавальна потреба; 4) перевага парадоксальної, суперечливої і невизначеної інформації; 5) висока критичність стосовно результатів власної праці, схильність ставити надважкі цілі, прагнення до досконалості.

Автори **психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток”** під обдарованістю в загальному значенні розуміють підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягнення високих результатів у соціально значущих видах діяльності.

Під час розробки теоретичних основ пропонованої психолого-дидактичної системи дослідники виходили з ряду концептуальних положень, що розроблялися і запроваджувалися ними упродовж останніх десяти років, а саме:

1) *концепції „вікової обдарованості”* (М. Лейтес), згідно з якою незвичайні можливості дитини на певному віковому етапі ще не гарантують збереження досягнутого рівня і своєрідності продемонстрованих можливостей у наступні більш зрілі роки;

2) *підходу до обдарованості як прояву творчого потенціалу*

людини (О. Матюшкін), відповідно до якого обдарованість передбачає високий рівень творчого потенціалу, що виражається насамперед у високій пізнавальній і дослідницькій активності (з цією метою В. Юркевич були вивчені і практично використані пасивна й активна форми пізнавальної потреби як основного інтелектуально-особистісного „ядра” розвитку загальної обдарованості і як принципової передумови розвитку різноманітних інтелектуальних і творчих можливостей дитини; а також нею разом з Т.Хромовою було розроблено метод розвиваючого дискомфорту для навчання особливо обдарованих дітей, а Є.Яковлевою – тренінгові методи розвитку обдарованості учнів на основі зняття емоційних бар'єрів у проявах творчої природи);

3) *динамічної теорії обдарованості* (Ю. Бабаєва), в якій увага акцентується на розумінні обдарованості як динамічній властивості цілісної особистості, а також на оцінці обдарованості з позиції наявності психологічних бар'єрів, що ускладнюють її прояв і розвиток та призводять до феномена дисинхронії (розроблено новий підхід, що базується на тренінгових методиках діагностики виявлення і розвитку прихованої обдарованості);

4) *екопсихологічного підходу до розвитку обдарованості* (В. Панов), розробленого у межах екопсихології розвитку людини. Обдарованість, з позицій цього підходу, розглядається як особлива форма прояву творчої природи психіки людини (у вигляді його психічних процесів, психічних станів і свідомості), а тому виступає як набута системна якість психіки, що виникає у взаємодії з освітнім середовищем (сімейним, шкільним тощо) і набуває форми індивідуальності розвитку психічних процесів, станів і свідомості учня. Основним завданням сучасної освіти (і перш за все – педагога) визнається створення освітнього середовища розвивального (творчого) типу, тобто середовища, що сприяє усуненню психологічних бар'єрів у розвитку учня і розкриттю творчих початків всіх сфер психіки дитини;

5) *психодидактичного підходу до навчання і розвитку обдарованих дітей в умовах масової загальноосвітньої школи* (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов), суть якого полягає у застосуванні проектування і моделювання освітнього середовища як ос-

новного методу розвивальної освіти, що забезпечує можливість виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи.

Стрижневим моментом, що поєднує названі теоретичні позиції, є розуміння обдарованості як процесу цілісного розвитку особистості і свідомості обдарованих дітей, що реалізує їхній творчий потенціал. З огляду на це *базовою характеристикою обдарованості* авторами психолого-дидактичної системи виокремлено творчу активність особистості як прояв творчої природи психіки та її розвитку. З цієї позиції обдарованість постає як:

⇒ системна якість психіки, що виникає у результаті пізнавальної та /або іншої діяльнісної взаємодії між індивідом і освітнім середовищем;

⇒ здатна до розвитку якість психіки, для прояву і розвитку якої необхідними умовами є наявність не тільки природних задатків, однак і відповідного (варіативного і розвивального) освітнього середовища з певними видами діяльності (екопсихологічний аспект обдарованості);

⇒ індивідуальна характеристика пізнавального, емоційного та особистісного розвитку учня, що проявляється в індивідуально-своєрідному поєднанні якостей пізнавальної, емоційної та особистісної сфер свідомості цього індивіда, яке забезпечує можливість досягнення ним найбільш високих результатів розвитку здібностей у соціально-значущих видах діяльності.

У нашій країні вивченню природи дитячих здібностей та обдарованості, розробці питань побудови процесу навчання і виховання, спрямованого на всебічний розвиток природних задатків, приділялася недостатня увага. Це пов'язано з тим, що протягом 30-80 рр. XX ст. у СРСР панувала ідеологія знеособленого усередненого підходу. Прихильники такої позиції називають цей підхід ідеєю рівних можливостей. Проте останнє передбачає якомога повніше розкриття всіх можливостей кожного і аж ніяк не рівні результати.

За роки існування незалежної Української держави ситуація

суттєво змінилася. Серед завдань реформування системи освіти одне з провідних місць посіла проблема формування нової генерації національної еліти. На початку 90-х років в **Україні** визначилася вітчизняна наукова школа під керівництвом академіка В. Моляко та його послідовників (О. Кульчицької, М. Гнатка, О. Музики та ін.), яка займається дослідженням проблеми обдарованості та розвитком творчого потенціалу особистості. Засновниками цієї школи ще у 1991 році розроблено і затверджено колегією Президії АН України, міністерств освіти, із справ молоді та спорту, охорони здоров'я та ін. велику та одночасно достатньо реалістичну програму "Творча обдарованість". На сьогодні прийнято цілий ряд законодавчих документів щодо проблеми обдарованості, зокрема Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей (2001 рік) та інші. Вже шість років видається журнал „Обдарована дитина”, який читають і з яким співпрацюють науковці й педагоги з Росії, Білорусі, Канади, інших країн світу.

В.Моляко [221–225] під обдарованістю розуміє системне утворення особистості, яке є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, що дозволяють людині краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і самого себе. Отже, обдарованість – це своєрідна міра генетично і досвідно визначених можливостей людини адаптуватися до життя.

На думку В. Моляка, обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упорядкування системи людина-світ. Вона нерозривно пов'язана з усіма іншими психічними функціями людини, з її свідомістю, підсвідомістю, загальними установками і диспозиціями, особистісними структурами, емоційною сферою і т.д. Український дослідник ставить питання про те, що, можливо, варто вести мову про обдарованість (у тому числі й творчу) як про статичну підсистему у структурі особистості, на основі якої формуються уміння та навички – динамічні індикатори обдарованості [221, с. 21].

До основних *функцій* обдарованості В. Моляко відносить: максимальне пристосування до світу, оточення; знаходження рі-

шень у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які потребують саме творчого підходу. Дослідник упевнений, що говорити про обдарованість як про унікальне, рідкісне явище було б неправильно, оскільки ситуації, що потребують творчого підходу для їх вирішення, виникають у житті практично кожної людини і досить часто. Отже, кожна людина повинна мати певний потенціал можливостей, що сприяють виживанню. Це стосується і спадкових чинників, і набутого досвіду.

Основу творчої обдарованості, на думку В. Моляка та його послідовників, складають *стратегії* як особистісні утворення, що спрямовують і насичують конкретним змістом свідомість, акумулюють у підсвідомості знання і технології їх використання і які можуть бути реалізовані при виникненні нових проблем, при вирішенні нових задач. Саме стратегіальна організація свідомості, яка передбачає використання тенденцій реалізації аналогів, комбінаторики, реконструювання, задає напрямки діяльності.

Під стратегіями автор розуміє індивідуалізовану систему способів оперування інформацією і формування відповідної поведінки, спрямованої на вирішення конкретної задачі і завдання магістрального напрямку пошуку рішення. Стратегію визначають не лише чинники, що задаються умовою, а й чинники, які визначаються особистісними якостями суб'єкта.

Стратегії, які усвідомлюються людиною, виступають для неї як цінності. У свідомості вони мають бути представлені у вигляді певної ціннісної структури, компонентами якої виступають основні стратегії. Кожна творчо обдарована людина має індивідуально-своєрідне поєднання цих компонентів, які складають стратегіально-ціннісну структуру її свідомості. Стратегії, що виробляються у творчості, усвідомлюючись, стають цінностями, які переносяться і на регуляцію діяльності людини, що виступає як суб'єкт суспільних відносин.

В. Моляко вважає, що прояви обдарованості можуть бути зафіксовані за такими показниками:

- ⇒ домінування інтересів і мотивів;
- ⇒ емоційна зануреність у діяльність;

-

IV – динаміку дія-

Прояви творчого пошуку можуть бути представлені за такими ознаками: а) реконструктивна творчість; б) комбінаторна творчість; в) творчість через аналогії.

Прояви інтелекту фіксуються через: а) розуміння і структурування вихідної інформації; б) постановку задач; в) пошук і конструювання рішень; г) прогнозування рішень (розробка задумів рішення), гіпотез.

Динаміку рішень і творчої діяльності загалом визначають такі основні типи: а) повільний; б) швидкий; в) надшвидкий.

Рівні досягнень можуть бути визначені за тими завданнями, що ставить перед собою суб'єкт, чи за самими досягнутими успіхами. При цьому автор зупиняється на трьох умовах: а) бажання перевищити існуючі досягнення (зробити краще, ніж воно є); б) досягнути результату вищого порядку; в) реалізувати над завдання (програму-максимум) – на межі фантастики.

І нарешті, відповідно до *емоційного реагування* на виконання діяльності можна виділити три типи: а) натхненний, б) упевнений; в) той, що сумнівається.

Представлена структура дозволяє описати різні види обдарованості, їх домінуючі характеристики, своєрідність поєднання найважливіших якостей. Автор упевнений, що всі характеристики, що описують творчу обдарованість, мають безпосереднє відношення і до різних видів спеціальної обдарованості – наукової, технічної, педагогічної, художньої тощо, за умови урахування домінантних якостей, що є специфічними для творчості у конкретній сфері людської діяльності [221, с. 24-25].

О. Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке охоплює набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: *високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість*, яка становить основну якість особистості, своєрідний „сплав” бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [166–174].

У своїх дослідженнях О. Кульчицька широко використовує біографічний метод для виявлення загальних особливостей, притаманних талановитим і обдарованим людям. Аналізуючи біографії різних за напрямками творчості людей, що жили у різні епохи і

в різних країнах, дослідниця робить висновок про наявність значної кількості спільних рис, які характеризують як особистість, так і творчість видатних діячів. Серед спільних рис особистості нею виокремлено: спрямований інтерес на певну галузь знань ще в дитячі роки; зосередженість на творчій роботі, спрямованість лише на обраний напрям діяльності; велику працездатність; підкореність творчості духовній мотивації; стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захопленість роботою.

Серед спільних *рис творчої діяльності* О. Кульчицькою визначено: оригінальність і новизну творіння; рухливість мислення, велику кількість створеного; ретельність в оформленні створеного; настійне прагнення оприлюднити свої твори, зробити їх надбанням людей (не егоїстичне бажання „заявити про себе”, а саме віддати людям те, що створено); мотиваційне забезпечення творчого процесу самою роботою, інтересом до неї і захопленість нею.

Результати наукового пошуку дозволили українській дослідниці виокремити й деякі особливості, які певним чином впливають на становлення неординарної *особистості*, зокрема це:

- *порядок народження*: більшість талановитих людей були першими у сім'ї за своїм народженням;
- *мобільність*: сім'ї часто переїздили, і тому дітям доводилося пристосовуватися до змінюваних умов життя, що певним чином сприяло формуванню самостійності і незалежності (переїзди навчали спілкуватися з різними людьми, розуміти нову культуру і нових людей, тобто навчали гнучкості і незалежності розуму, що є основою творчості);
- *любов до книги*: більшість із них були великими книголюбамі (вибираючи літературний персонаж як об'єкт для наслідування, вони ідентифікували себе з літературними героями, чий успіх ставав для них прикладом, який необхідно перевершити);
- *неприйняття шкільного навчання*: багато з них ненавиділи шкільну рутину, шукали для себе вчителів у книгах, батьках, людях, які ставали для них прикладом у житті;
- *вплив матері*: найчастіше талановиті чоловіки мали люблячих матерів; або ж батьків, які були постійно зайняті своїми справами і давали можливість дитині самостійно займатися тим,

що їй цікаво;

- *особливості сімейного виховання*: часто творчі здібності талановитих людей були побічним продуктом свободи виховання і вільного середовища розвитку (таке оточення дає можливість дитині діяти самостійно, приймати рішення, орієнтуючись на власний розсуд, тобто свобода розвитку, відсутність дошкульного контролю – запорука формування творця);

- *сприятливий соціум*, який підтримує людину на важливому дитячому етапі її розвитку (вчителі, які зрозуміють талант дитини і всіляко допомагають його розвитку, уважні батьки, які у будь-яких ситуаціях підтримують дитину і вірять в її успішне майбутнє).

О. Кульчицька робить висновок, що творчо обдаровану, талановиту чи геніальну людину формує *єдність вроджених здібностей та сприятливого соціуму, набутих психічних якостей, волі, наполегливості і мотивації до успіху*. У цій єдності вроджене являє собою високо енергетичну психіку, яка відрізняється високою сенсорною чутливістю, реактивністю, силою і рухливістю нервової системи, наявністю творчих здібностей і дивергентного (оригінальною, творчого) мислення. *Соціум* впливає через підтримку таланту, створення умов для розвитку, і серед цих умов свобода має вирішальне значення для розвитку творчого таланту. І якщо висока активність психіки, пристрасність талановитої людини у її житті і досягненні успіху та влади є формою, то соціум наповнює цю форму змістом, надає їй чіткої професійної спрямованості.

Рушійною ж силою процесу становлення талановитої особистості, головною його умовою є *мотивація* до досягнення успіху, причому для творця, творчого генія, таланту матеріальна мотивація не є провідною. Головний його мотив – це реалізація ідеї, бажання здійснити мрію. Життя, воля, мислення, діяльність у такої людини підкорено одному пристрасному бажанню – реалізувати ідею.

Талановиті люди відрізняються і своїми психічними якостями. Завдяки застосуванню біографічного методу О. Кульчицькою доведено, що такими якостями є: наполегливість, працездатність

(трудоголізм), одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція, самоповага. *Трудоголізм* – це дуже серйозне ставлення до роботи, складова успіху. Якщо для звичайних людей праця, робота – найчастіше тяжка повинність, то для творчих людей – це надзвичайне задоволення. У роботі вони знаходять радість, втіху, і 14-18 годин роботи на добу – для них норма. *Наполегливість* як надзвичайна сила волі забезпечує досягнення мети, реалізацію ідеї, і для подолання всіляких непорозумінь, негараздів, сила волі вкрай необхідна. *Одержимість* – це надзвичайний ентузіазм, з яким працюють творчі талановиті люди. Така одержимість межує із патологічною маніакальністю, із надзвичайною емоційністю, харизмою у бажанні досягти мети. *Схильність до ризику* властива всім талановитим людям, адже без серйозного ризику ніякий успіх неможливий. *Впевненість у собі*, як повага до себе, внутрішній образ себе, закріплюється ще у дитинстві першими успіхами. Творчі люди володіють почуттям внутрішньої сили, мають оптимістичний погляд на життя. *Буремний дух* – критичне мислення, схильність руйнувати старе, бачення нового, майбутнього. Творчі люди не слухають бюрократів, прокладають нові стежки, працюють за своїм баченням справи. *Інтуїція* – найважливіша якість розуму творців. Такі люди охоплюють можливі варіанти рішення проблеми, вони мають здатність до широких узагальнень.

Отже, ***структура таланту, розвиненої обдарованості***, на думку О. Кульчицької, включає три основні підструктури:

1) *високу пізнавальну активність*, яка спирається на високо чутливу сенсорику (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування);

2) *творчу інтерпретацію пізнавального досвіду* (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у розв'язуванні задач);

3) *емоційну захопленість діяльністю* (інтерес, енергетичність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху).

Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямова-

ність й забезпечує успіх у діяльності [174, с. 112-118]

Учень і послідовник В. Моляка **О. Музика** [228; 229] впевнений, що здібності й обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей – не вроджена причина високої результативності в тій чи іншій діяльності, а насамперед наслідок розвитку вроджених задатків у діяльності. Вроджені ж задатки неоднакові у різних дітей, проте відмінності між ними є значно меншими, ніж відмінності між здібностями. Діти народжуються з приблизно однаковими задатками, а коли й є деякі відмінності, то вони легко компенсуються вправами, наполегливістю тощо. Отже, можна зробити висновок, що майже всі діти (за винятком дітей з вираженими аномаліями) є потенційно обдарованими. Однак, на думку О. Музики, обдарованість – це значною мірою питання норми, адже навіть серед спеціально відібраних обдарованих дітей з часом виділятимуться діти з показниками, вищими за середній вже у цій групі.

Дослідник стверджує, що для формування обдарованості визначальними є не вроджені задатки, а *певні мотиваційні інтенції*, які є наслідком взаємодії свідомості суб'єкта з умовами навколишнього середовища. Він зауважує, що в останні роки все помітнішою стає тенденція відмови від операційних та когнітивних підходів у вивченні проблеми обдарованості до особистісних. Особливо актуальним у період соціальних перетворень, які характеризуються, перш за все, кризовими явищами у суспільній свідомості, автору вбачається аксіологічний підхід до становлення творчої обдарованої особистості. Автономність, самодостатність, незалежність від ситуативних чинників, спрямованість у майбутнє – це характеристики ціннісної сфери обдарованої особистості, які забезпечують творчу активність. Їх вивчення може дати нові ключі до розуміння проблеми гармонізації особистісного росту людини та суспільного прогресу в цілому.

Аксіологічний підхід до проблеми творчої обдарованості дозволяє реалізувати принципи єдності свідомості і діяльності та розвитку, оскільки ціннісно-смилова сфера, відображаючи історію становлення особистості як суб'єкта суспільних стосунків та суспільних діяльностей, складає основу структури свідомості.

Не применшуючи значення для розвитку особистості та творчої діяльності таких важливих чинників, як суспільна детермінація чи неусвідомлювані процеси, О. Музика окреслює коло проблеми розвитку обдарованості, зокрема творчої, *ціннісними змістами індивідуальної свідомості*, сукупність яких і складає ціннісну свідомість особистості.

Автор виділяє етапи розвитку обдарованої особистості, зокрема технічно обдарованої: *наслідування, співробітництво, конкуренція, орієнтація на цінності груп вищого рівня та орієнтація на власні цінності*. Перший етап – наслідування – домінує на ранніх стадіях розвитку особистості, в основному, в дошкільному віці. Другий етап – співробітництво – найбільшого значення набуває у молодшому шкільному віці. Етап конкуренції, як правило, припадає на підлітковий вік. Цей вік, як і юнацький, є сензитивним для наступного етапу у розвитку ціннісної сфери – орієнтації на цінності груп вищого рівня. Кінцевим етапом, з точки зору розвитку суб'єктності, є орієнтація людини на власні цінності.

Виокремлені етапи, в основному зберігаючи вказану послідовність, не завжди збігаються із віковими межами, їх розгортання має індивідуальні особливості, зумовлені своєрідністю життєвого шляху людини. При цьому перехід обдарованої особистості на новий етап розвитку не виключає механізмів формування цінностей, що притаманні попереднім етапам.

На кожному з цих етапів діють певні провідні чинники, й О. Музика відзначає, що ці чинники не завжди безпосередньо сприяють розвитку обдарованості, створюючи для дитини „тепличі” умови. Навпаки, такими чинниками дуже часто є труднощі, які необхідно долати, докладаючи величезних зусиль. Саме вони гартують волю, розвивають цілеспрямованість, стають основою мотивації творчої активності. Найважливішими чинниками є соціальна ситуація розвитку і трансформована нею базова потреба у визнанні, усвідомлення власних здібностей та суб'єктні цінності, які визначають напрям подальшого розвитку.

Етапи розвитку обдарованості відображають розвиток суб'єктності як здатності до самодетермінованої активності, що йде від самої людини, часто навіть всупереч життєвим обставинам чи ви-

могам оточення. Суб'єктні цінності є вирішальним чинником у становленні творчо обдарованої особистості, їх не можна дитині передати, їх не можна навчити, але знання закономірностей їх розвитку дозволяє зрозуміти сутність обдарованості.

Отже, однією з характерних особливостей творчо обдарованої людини є те, що власні здібності оцінюються нею не як статична, а як динамічна характеристика. Усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей – один із ключових моментів у становленні творчо обдарованої особистості [228; 229].

Аналіз наукових підходів багатьох дослідників проблеми обдарованості, зокрема Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, А. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляка та інших, дозволив **В. Онацькому** [244, с.358-367] також визначити три провідні компоненти, які охоплює обдарованість:

1. *Пізнавальні здібності і навички.*
2. *Творчі здібності;*
3. *Емоційно-вольова сфера.*

До *пізнавальних здібностей* і навичок автор відносить володіння великим обсягом інформації, багатий словниковий запас, здатність переносити засвоєне на новий матеріал, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявлення прихованих залежностей і зв'язків, уміння робити висновки, інтегрувати і синтезувати інформацію, прагнення до розв'язування складних проблем, любов до складних ідей, здатність помічати тонкі розбіжності, чутливість до протиріч, використання альтернативних шляхів пошуку інформації, аналіз ситуацій, уміння оцінювати як сам процес, так і результат, передбачати наслідки, міркувати, висувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, здатність до перетворень, критичність мислення, високу допитливість.

Творчі здібності, на думку дослідника, вміщують у себе здатність до ризику, дивергентне мислення, гнучкість у мисленні й діях, швидкість мислення, здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове, багату уяву, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинуту інтуїцію.

Особливості емоційно-вольової сфери полягають у реалісти-

чній „Я”-концепції, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному відношенні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, наполегливості у виконанні завдання, незалежності у мисленні і поведінці, в прагненні до змагань, почутті гумору, впевненості у своїх силах і здібностях, внутрішній мотивації.

Саме на розвиток зазначених здібностей має бути спрямована, на думку В. Онацького, діяльність педагога, а сприятиме цій роботі реалізація програм роботи з обдарованими дітьми [244, с.358-367].

Отже, серед сучасних концепцій обдарованості найбільш використовуваною є модель, яка складається з трьох основних компонентів: загальних та спеціальних здібностей на рівні розвитку вищому за середній, креативності особистості, мотивації (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності. Загалом же обдарованість можна уявити як систему, що охоплює такі компоненти [360]:

- 1) біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості (задатки);
- 2) сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;
- 3) інтелектуальні здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й розв'язувати нові проблеми;
- 4) емоційно-вольові структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації, їхня штучна підтримка;
- 5) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо.

Враховуючи описаний вище підхід В. Рибалка до побудови трьохвимірної моделі особистості, спробуємо проілюструвати наше розуміння обдарованості за допомогою відповідної схеми (див. Рис. 3.6).

Перший вимір (I) – *соціально-психолого-індивідуальний*, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості.

Другий вимір (II) – *діяльнісний*, „горизонтальний”, що дифе-

ренціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки.

Третій вимір (ІІІ) – *віковий, генетичний*, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

У цілому ж обдарованість можна уявити як систему, що охоплює такі складові:

1) ядро обдарованості:

- *здібності на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками;

- *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв’язання задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях);

- *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості

- *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей;

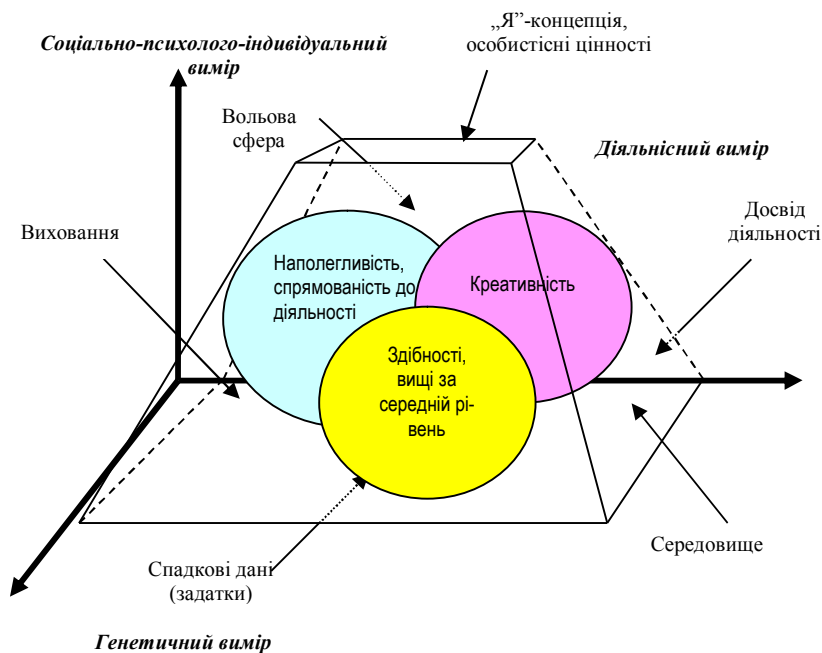


Рис. 3.6. Структура обдарованості

- *середовище* – стимулююче оточення, що відповідає розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.);
- *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти;
- *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей;
- *особливості емоційно-вольової сфери* – які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатій-

ному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору;

- *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;

- *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч із Своїм Учителем тощо.

Сьогодні більшістю дослідників визнається, що рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини. Отже, обдарованість – це складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки.

РОЗДІЛ IV

ДОСВІД РОЗВИНЕНИХ КРАЇН СВІТУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

„Людей дратують інтелектуали. Можливо, тому спеціалісти не поспішають займатися розробкою спеціальних програм для обдарованих дітей...”

Ейнштейн

Для підвищення ефективності здійснюваної сьогодні роботи стосовно виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей важливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері. Виявлення та розвиток обдарованих дітей займає значне місце в освітній політиці країн Західної Європи та США, оскільки таланти не лише величезне суспільне багатство, але й основа науково-технічного прогресу. Все популярнішим стає ранній старт в освіту. Збільшується число батьків, які намагаються почати навчання своїх дітей з більш раннього віку. Спостерігається зростання числа так званих супердитсадків, де діти до 5 років уже займаються за шкільною програмою, і спецшкіл для обдарованих. У більшості розвинених країн світу давно зрозуміли, що успіх нації все більше залежить від обдарованих учнів і студентів, незалежно від їх походження чи соціальної належності. Часи продажу місць до

престижних вищих шкіл (Оксфорд, Кембридж тощо) дітям багатіїв проходять, адже діти можновладців не завжди обов'язково розумні й здібні. У розвинених країнах уже не задовольняються лише пошуком обдарованих дітей, але й докладають зусиль для створення у суспільстві відповідної атмосфери, що сприяє їх появі й самореалізації.

Аналіз досліджень з порівняльної педагогіки, зокрема робіт М. Бургіна, А. Василюк, Н. Воскресенської, К. Корсака, В. Кравця, Л. Михайлюка, В. Оконя, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Сергєєвої, Г. Степаненко, Н. Яковець та інших, дозволив виокремити особливості навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у провідних країнах світу.

Вихід у світ праці Ф. Гальтона „Спадковість таланту” започаткувала добу широкого зацікавлення проблемою індивідуальних відмінностей між людьми. На довгі роки у свідомості більшості середньостатистичних бюргерів закріпилася думка про спадковість обдарованості, таланту і геніальності, що негативно вплинуло на подальший розвиток суспільного ставлення до людей обдарованих як до щасливців, як до відмінних від широкого загалу людей, що просто, без жодних зусиль успадкували свій талант. До

„Є щось в американському характері, що не сприймає юних розумників. Ніхто точно не може сказати, чому. Спортивні і художні таланти сприймаються позитивно. Але високий інтелект не викликає симпатій...”

Ейнштейн

цього додалося давнє уявлення про обдарованість як про відхилення від норми, що лише заважає жити. У XX ст. у деяких західних індустріально розвинених країнах виникло таке парадоксальне, на перший погляд, явище, як *антиінтелектуалізм*. Особливо яскраво це про-

явилося в молодому суспільстві промислово розвинених **Сполучених Штатів Америки**, де водночас, як ніде, багато талановитих

учених.

Від американських батьків нерідко можна почути: „Я не хочу, щоб він був генієм. Хай собі буде нормальною, щасливою, пристосованою до життя дитиною”. Одного разу Керол Текекс, професор університету Клівленда, яка вже давно займається проблемами виявлення і виховання обдарованих дітей, за присутності одного дуже обдарованого хлопчика почула, як його дядько про нього сказав: „Не хотів би я бути таким розумним, як Том: все життя гнутися під тягарем такого мозку”. Коли так кажуть близькі люди, вони лише збільшують цей тягар. Але чому рідні повинні посилювати негативний стереотип, звично стверджуючи американський антиінтелектуалізм і ледь не перетворюючи на ідола „просту людину”. І дослідниця робить висновок, що ми цінуємо особистість та її „безмежні можливості” лише на словах. Однак, на її думку, необхідно виявляти дійсну турботу про гармонійний розвиток особистості, розвивати і адекватно реагувати на таланти, замість того щоб приглушувати і нівелювати їх неприпустимим вип'ячуванням ординарності. Епстайн (1978), один з фахівців у галузі проблем навчання обдарованих дітей, точно підмітив: „Є щось в американському характері, що не сприймає юних розумників. Ніхто точно не може сказати, чому. Спортивні і художні таланти сприймаються позитивно. Але високий інтелект не викликає симпатій. Людей дратують інтелектуали. Можливо, тому спеціалісти не поспішають займатися розробкою спеціальних програм для обдарованих дітей. У шкільному віці таких дітей налічується всього 3-5%, і вони, як правило, позбавлені необхідної підтримки. А займатися обдарованими дітьми необхідно” [240].

Про ставлення громадськості до талановитих дітей свідчить і такий приклад. Одна з американських статей про обдарованих дітей починалася фразою: „*Обдарованих дітей часом важко навчати, з ними не просто жити, але виховувати їх взагалі неможливо*”(Johnson and Roth, 1985). Як у краплині води, у цій фразі відображаються ті відчуття і соціальні стереотипи, які вчені намагаються, якщо не вижити, то принаймні послабити.

Незважаючи на вищезазначені тенденції, вже з початку ХХ століття у США розпочалися активні пошуки способів індивідуалізації навчального процесу, тим більше що децентралізоване управління школою давало можливість експериментувати з формами організації навчання. У ряді американських шкіл здійснювалися спроби видозмінити класно-урочне навчання таким чином, щоб дозволити учням просуватися у засвоєнні навчальної програми власним темпом. Найбільшою популярністю в американських, а потім і в західноєвропейських школах користувався ряд проектів, які отримали назви від назв міст, де вперше використовувалися, а саме:

1. *Пуебло-план*, де навчальний матеріал вивчався всіма учнями, кожний з яких працював у своєму темпі; вчитель фіксував задовільне чи незадовільне засвоєння матеріалу з кожного розділу, не вдаючись до більш диференційованих оцінок.

2. *Санта-Барбара-план*, який передбачав розподіл учнів „за здібностями” на три підгрупи з відповідними відмінностями в обсязі і глибині вивчення матеріалу; допускався перехід учнів з однієї групи до іншої; переведення в наступний клас не обмежувалося часовими рамками.

3. *Норт-Денвер-план*, що поряд із загальними для всього класу мінімальними вимогами передбачав можливість індивідуальної роботи над складнішими завданнями і прискореного просування окремих учнів у засвоєнні навчальної програми.

4. *Дальтон-план*, створений під впливом ідей М. Монтесорі американською вчителькою Е. Паркхерст, який застосовувався з цілеспрямованим урахуванням відмінностей у „здібностях” учнів, що визначалися на основі вимірювання коефіцієнту розумової обдарованості. Перевагою Дальтон-плану вважалося те, що він „дозволяв найздібнішим досягати найвищих результатів, що відповідають їх можливостям” [431] (по суті цей проект і призвів до диференціації учнів);

5. *Ієна-план*, який передбачав поєднання індивідуального режиму навчальної діяльності з організацією рухомих за складом навчальних груп. Поділ учнів на класи за віком і рівнем підготовки

(так зване горизонтальне групування) був замінений об'єднанням в групи дітей різного віку і рівня підготовки (вертикальне групування). Усередині груп на основі шкільних інтересів утворювалися тимчасові, вільно складені підгрупи-ланки від 2 до 6 чоловік. При різних видах навчальної діяльності їх склад міг вільно змінюватися. Переважали робота за індивідуальними планами і самостійне вивчення навчального матеріалу.

6. *Віннетка-план*, що був розрахований на досягнення учнями чітко завданих цілей; засвоєння навчального матеріалу здійснювалося повністю індивідуально, у власному темпі і супроводжувалося діагностичним тестуванням, яке встановлювало рівень наближення учнів до наперед намічених результатів і передбачало можливість використання додаткового чи допоміжного матеріалу. В цьому Віннетка-план значно випередив практику індивідуалізації навчального процесу в межах програмованого навчання [151, с. 22-24].

7. *План Трампа*, який відводив 40% часу на навчання учнів у великих групах (100-150 чоловік), 20% – на навчання у малих групах (10-15 чоловік) та 40% – на самостійну роботу. Його засновник Ллойд Трамп апробував свою систему в 1956-1961 роках [96, с. 221-222].

Заохочені розпочатими у 1921 році широкомасштабними дослідженнями Л. Термана, педагоги США почали створювати окремі класи для обдарованих дітей. Зокрема, такі класи було відкрито у Лос-Анджелесі, Клівленді, Рочестері, Нью-Йорку. Під впливом праць Л.Термана зацікавлення обдарованими дітьми набуло значного поширення у США у 1940-х рр. Інтерес до даної проблеми послабився у 1950-х рр. Але у 1960-х рр., унаслідок технологічних змагань з колишнім Радянським Союзом за перевагу у космосі, суттєво зріс інтерес до фізичних і технологічних наук, а також і до студентів, які мали особливі обдарування у цих сферах. У США це явище відоме як „ера супутника” [81, с. 180].

Почалося все з того, що у 1956 році Радою із вступних іспитів до коледжів було розроблено спеціальні програми для учнів

середніх шкіл, які відповідали вузівському рівню. Вважалося, що якщо дитина, навчаючись у школі за такою програмою, отримала залік, то у коледжі їй немає сенсу втрачати час на повторне її освоєння. Тобто пропоновані програми працювали на випередження. Уряд США підтримав Раду матеріально, і програми було запроваджено до школи. Однак ці „спеціальні курси” були розраховані на дуже здібну частину школярів, і кількість тих, хто виявив бажання займатися за цими програмами, виявилася невеликою.

Після 1957 року великої популярності набули заняття з обдарованими дітьми у літній період. Так звані „літні школи” були відомі й раніше, однак спрямовувалися вони переважно на дітей, які мали певні проблеми як у навчанні, так і у спілкуванні з однолітками. Ідея ж „літніх шкіл” для обдарованих дітей була новою. Ці школи поєднували свої зусилля з рядом відомих університетів, які давали можливість бажаним займатися під час канікул у своїх лабораторіях і бібліотеках. Сьогодні практика проведення „літніх шкіл” набуває широкого розповсюдження. Так, університет імені Гопкінса набирає на свої літні курси більше тисячі школярів (для порівняння, у 1980 р. їх було всього 109). За програмою цих курсів діти від 9 до 16 років протягом трьох тижнів вивчають один предмет за вибором, опановуючи за день матеріал, який діти в звичайній школі опановують за місяць. Паралельно проводяться заняття з аналізу етичних проблем, оцінки особистого розвитку. Велику підтримку у роботі літніх курсів надають бізнесмени, які пов'язують з юними талантами значні надії і плани щодо подальшого економічного прогресу Сполучених Штатів. У зв'язку з цим ділові люди виступають на курсах вчителями, беручи на себе функції наставників.

У 1958 році конгрес США оголосив так званий „Освітній Акт Національної Оборони”, завданням якого було надання допомоги вчителям у створенні програм виховання обдарованих дітей [81, с. 180-189]. Тоді популярним став жарт: „Або ми маємо негайно зайнятися фізикою і математикою, або нам усім доведеться вивчати російську мову”. Практичні американці створили програму

розвитку інтелектуального потенціалу країни – програму „Меріт”. Суть її полягала в тому, що протягом певного часу з кожного старшого класу всіх шкіл відбирали по чотири найперспективніших учні, орієнтуючись на відгуки вчителів про зацікавленість дітей у науках, нестандартність їх мислення. Щороку відбирали близько 600 тисяч учнів, серед яких за допомогою спеціальних тестів виділяли вже близько 35 тисяч осіб з найкращими показниками і забезпечували їх субсидіями, стипендіями, приймали без екзаменів у найкращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови (їм оплачували наукові експерименти, по закінченні освіти запрошували на роботу до провідних фірм країни). Витрати на створення інтелектуального потенціалу взяла на себе країна. Якими були наслідки реалізації цієї програми добре відомо з успіхів американців у галузі науки і техніки, зокрема в освоєнні космосу [133, с. 67; 161].

У 1969 році американський психолог Дж. Сталнакер, підводячи підсумки програми „Меріт”, писав: „Цих талановитих підлітків уже на початку життя потрібно уводити до світу ідей, книжок, наукових лабораторій, навчати радощів учіння... Їх потрібно вести дорогою важкої інтелектуальної активності. Тільки це створить їм і мотивацію, і підготовку до змагання у старших класах. Із багатьох речей, яких ми навчилися впродовж п'ятирічного проведення програми „Меріт”, найважливішою є розуміння того, як мало нам відомо про виявлення творчого таланту і наскільки мало ми знаємо про його належний розвиток” [164, с. 21].

Реалізація програми „Меріт” – це лише невеликий епізод у розвитку проблеми навчання і виховання обдарованих дітей у США. У цілому ж освіта для обдарованих дітей у цій державі, як це не парадоксально, ще недостатньо поширена. На перешкоді запровадженню окремих програм для навчання обдарованих дітей у США стоїть егалітарна педагогічна філософія, за якою окремі програми для обдарованих не відповідають основним принципам демократичної філософії. Опитувальники, що були розіслані в окремі шкільні округи у США в 1970-х рр., виявили незадовільний стан

освіти обдарованих учнів. Серед 50 штатів, які отримали такі опитувальники, 12 не відповіли взагалі. 20 відповіли, що у них не існує окремих програм для обдарованих. 17, давши позитивні відповіді, зазначили, що їхні програми розпочалися у 1960-х роках. Тільки штати Коннектикут, Орегон і Флорида мали такі програми з 1950-х років [81].

У Каліфорнії навчальні програми для обдарованих дітей охоплювали такі складники: розширені програми у регулярних класах, заочні курси, вищі класи, дозвіл для учнів середніх класів відвідувати університетські лекції, спеціалізовані курси, окремі спеціальні класи. У штаті Джорджія спеціальні програми були зроблені для обдарованих учнів, рівень розумового розвитку яких сягав за 120 одиниць за шкалою IQ [81, с. 187-188].

Отже, лише менш ніж 10% американських шкіл мають спеціальні програми для обдарованих дітей. Спеціальне навчання розпочинається лише з третього чи навіть четвертого класу. Опитування викладачів відділень ВНЗ, що готують учителів для обдарованих дітей в одному з штатів, показав, що програм для талановитих дошкільнят і школярів молодших класів практично не існує. Вчені також наголошують на тому, що в США дуже мало вищих навчальних закладів, які готують фахівців з виховання обдарованих дітей. У державі, де все вирішує просте, як світ, словосполучення „попит – пропозиція”, це пояснюється таким чином: дуже мало шкіл мають програми для обдарованих дітей, а, отже, й не існує великого попиту на фахівців такого типу. Їх, так би мовити, вистачає, і не має потреби збільшувати набори студентів за цією спеціальністю. Так утворюється замкнене коло, для руйнування якого з боку батьків та вчителів не докладається належних зусиль [81].

Очевидно, що спеціальні програми з навчання обдарованих дітей не можуть з'явитися і бути реалізованими без додаткового спеціального фінансування. Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на оптимальне їх розкриття, але, на жаль, по-справжньому це стали розуміти зовсім недавно. У 1979 р. дослідження Дженкінса показало, що в США діє тільки 5

програм для обдарованих і талановитих дітей дошкільного віку. До 1982 р. таких програм уже існувало 18 (Karnes, Shwedel and Linnemeyer, 1982).

Отже, серед причин незначної кількості програм для обдарованих дітей молодшого віку можна назвати такі:

1. Фахівці не готові відповідним чином будувати навчання, розробляти власні методики виховання обдарованих дітей.
2. Дітей, які немає п'ять років, не приймають до школи.
3. Програми для обдарованих дітей рідко використовуються у дошкільних групах.
4. Відсутня фінансова й організаційна політика та підтримка.
5. Університетів, що мають спеціальні курси з підготовки фахівців, здатних розробляти такі програми, дуже мало. Відсутність цих курсів зрозуміла, оскільки потреба в таких фахівцях мізерна.

Окремим аспектом у проблемі навчання і виховання обдарованих дітей у США можна виділити стан розвитку здібностей дітей національних меншин. На початку 1960-х рр. психологи і педагоги США мало уваги звертали на обдарованих учнів серед культурних меншин, зокрема афроамериканців, азіатів чи латиноамериканців. Це пояснюється цілим рядом чинників, основним серед яких було те, що пануючі групи просто не виявляли інтересу до проблем меншостей. Також слід зважати на те, що більшість тестів розумового розвитку ставлять великі вимоги до знання англійської мови, що є проблемою для культурних меншин. Нарешті, використання тестів інтелекту як показників обдарованості включало можливість звернення уваги на інші показники обдарованості, крім коефіцієнта розумового розвитку [81, с. 186].

На початку 70-х років XX століття С. Брух [422] запропонував відповідні критерії для характеристики обдарованості дітей – членів культурних меншин, а саме: надзвичайні здібності в одній чи більше сферах, вартісних для цієї культури; здібності й успіхи, вищі за пересічний рівень, порівняно з національними нормами;

виявлення творчості, вищої за пересічну; вищі за пересічні досягнення у зорових, слухових і моторно-рухових сферах. Ці діти виявляли також непересічні здібності у вирішенні практичних проблем. В. Свенсон (1972) навіть розробила методики, за якими вчителі можуть розпізнавати творчі здібності серед дітей найбільш вразливих верств населення. Головним критерієм нею обрано рівень прояву творчості, оскільки саме творчість, на думку дослідниці, є більш відповідним поняттям для того, щоб описати здібності цієї категорії дітей. Творчість же розпізнається вчителями з досвідом у навчанні бідних дітей [81; 427].

Отже, у США 70-х рр. ученими було виділено ряд проблем у вихованні обдарованих дітей і здійснено спроби їх подолання. У 80-ті роки в Америці вже були запущені загальнонаціональні та 18 регіональних програм навчання обдарованих дітей. Цими програмами було передбачено фінансування цілої мережі спеціальних служб із численними співробітниками-фахівцями.

XXI комп'ютеризоване століття вимагає ідеальної високорозвиненої особистості, проте мікросоціум (знайомі, сусіди, однокласники і т.д.) не охоче йде на контакти з „білими воронами”. Ось чому проблема обдарованості стає вкрай актуальною сьогодні. Так, під час слухання у Сенатському комітеті США з питань освіти та охорони здоров'я 10 червня 1999 року сенатор Ч. Креслі (штат Айова, США) вніс зміни до законопроекту про посилення підтримки обдарованих учнів та студентів [370, с. 97; 429].

Окрім загальнодержавних проектів стосовно виявлення і розвитку обдарованих дітей, у США багато ініціативних і творчих дослідників, які самостійно займаються проблемами обдарованих дітей. Серед них варто відзначити діяльність колишнього військового лікаря **Гленна Домана** [98] та створеного з його ініціативи Інституту раннього розвитку у Філадельфії. Г. Доман упевнений, що кожна дитина має задатки генія, адже всі ми члени однієї спільності під назвою *homo sapiens* і тому успадкували гени, завдяки яким володіємо унікальним людським мозком. Наш мозок пройшов значний шлях розвитку, постійно вдосконалюючись. Наступні

покоління вбирали у себе досвід своїх попередників і йшли далі, оскільки бачили далі (згадаймо слова Г. Лейбниця: „Якщо я і бачив далі за інших, то лише тому, що стояв на плечах гігантів”). І коли сьогодні батьки саджають дітей до себе на плечі, то в цьому є щось символічне. Тільки людський рід може надавати дітям можливість починати там, де закінчили їхні батьки. Це є результатом еволюції унікального людського мозку. І саме цим ми відрізняємося від всіх інших живих істот. Отже, основне питання, на думку американського дослідника, полягає в тому, чи спроможні ми забезпечити необхідні умови для росту і розвитку мозку дитини. Однак походження генія пов'язане не тільки з древніми генами наших загальних предків. Геніальність схожа на зерно, яке приховане у кожній дитині і яке здатне прорости і принести плоди *за певних умов*. Адже ми народжуємося у визначених обставинах, які можуть стимулювати або сповільнювати наш розвиток. У цілому ж при кожному народженні дитини на світ з'являється потенційний геній, тобто геніальність доступна кожній дитині. Про це свідчить весь досвід людства і всі його знання. Від народження дитина являє собою ненаписану книгу і має потенціал стати ким завгодно. Однак до шести років вона цей потенціал втрачає.

Геніальність, на думку Г. Домана, – це не подарунок Божий, що побажав за його допомогою виділити деяких із своїх маленьких створінь, надавши їм переваг над всіма іншими. Це і не дарунок сліпого випадку, що відбувається раз на століття, а то й тисячоліття, не підкоряючись жодній закономірності. Геніальність – ця унікальна здатність унікального людського мозку – зовсім не рідкісний дарунок. Це наше загальне уроджене право, що ми втрачаємо через незнання. Це та найбільша можливість, яку переважна більшість з нас просто не використовує.

Геній проявляє себе у тому, що він робить, і визначати його необхідно не за допомогою всіляких тестів, які часто бувають просто помилковими, а оцінюючи його досягнення. Тільки тоді ми перестанемо його боятися.

Г. Доман пропонує цілу систему раннього розвитку дитини,

яка враховує і спадкові передумови до розвитку певних здібностей, і умови оточуючого середовища, і комплекс відповідних форм і методів навчання й виховання, заснований на повазі до особистості дитини, вірі у її можливості [98].

Коли йдеться про роботу з обдарованими дітьми, то перш за все порушується питання про *систему їх виявлення*. Федеральний Статистичний Центр США засвідчує, що загальна кількість таких дітей складає приблизно 20-25% від загальної кількості учнів. Кількість же дітей з високим рівнем обдарованості, тобто таким, що „у всіх на очах”, сягає приблизно 1-3% від загальної кількості дітей [418, с. 13]. Щоправда, американці погоджуються, що кількість обдарованих дітей може змінюватися залежно від застосовуваних критеріїв обдарованості та кваліфікаційних норм.

Сьогодні спеціалістами напрацьовано значну кількість моделей діагностики дитячої обдарованості. Одна з найбільш відомих отримала назву „принцип турнікету” (її автори – американські вчені Дж. Рензуллі, С. Ріс і Л. Сміт). Головна ідея цього підходу полягає в тому, що процес ідентифікації обдарованих дітей має бути не разовим, одномоментним, а повинен передбачати довготривале спостереження за дитиною. Крім того, за таких умов відпадає необхідність у жорсткій селекції дітей, адже система і створена для роботи у масових школах. Суть її зводиться до того, що діти включаються у роботу за спеціальною програмою. Залежно від досягнень та власного бажання, учні можуть входити і виходити з неї протягом всього року. Особливо акцентується увага на позитивних якостях учня, а не на його недоліках. У результаті створюється „кейс” даних про учня. Пізніше ця інформація використовується у процесі прийняття рішень про можливості розвитку здібностей на звичайних шкільних заняттях, у групах збагачення чи в умовах спеціальних додаткових програм [315].

Пошук та відбір обдарованих дітей у США розпочинається вже на рівні дошкільної освіти. *Дошкільне виховання* здійснюється в дитячих яслах (до 3 років) і садках (від 3 до 5 років). Система дошкільних закладів охоплює приватні, державні та кооперативні

установи, що суттєво відрізняються між собою метою, організацією та програмою діяльності. З 80-х рр. відзначається активізація уваги до цієї освітньої ланки, суттєве зростання кількості дошкільних установ. Пояснюється це необхідністю забезпечення більш раннього інтелектуального та загального розвитку дітей як важливої умови їх успішного навчання у школі і, певною мірою, досягнення життєвого успіху. Отже, провідною метою закладів дошкільного виховання є підготовка до школи. Для дітей, які позбавлені такої можливості у дитячих установах або вдома, здійснюється урядова програма „Хед старт” (початковий старт), що передбачає набуття початкових освітніх навичок за допомогою телевізійних навчальних програм.

Одним з варіантів відбору обдарованих дошкільників є програма, розроблена в Іллінойському університеті. Вона передбачає організацію занять у класі за вільною системою, яка сприяє розвитку незалежності суджень, наполегливості у виконанні завдань, мисленнєвих здібностей та творчого підходу. Задум полягав у комплектуванні груп складом по 22 дитини віком від 3-х до 5-ти років. Відібрані діти мають випереджати ровесників у розвитку інтелектуальних, творчих та інших здібностей. З ними організовується процес навчання за спеціально розробленими програмами [240].

Виявлення обдарованих малюків розділено на три етапи: пошук, оцінка і відбір.

Пошук. Приблизно за місяць до індивідуальних обстежень починається широка інформаційна серед батьків та близьких родичів потенційно обдарованих дітей, які мають можливість відвідувати групи для навчання за спеціальною програмою.

Після попереднього обстеження, батьків докладно інформують про цілі і завдання пропонованої програми, а також ознайомлюють з практичними аспектами проведення занять у класі.

Оцінка. Процедура обстеження побудована таким чином, щоб інформація про рівень інтелектуального, творчого та психомоторного розвитку дитини надходила від двох незалежних дже-

рел: від батьків та від спеціалістів (психологів). Він батьків вимагається заповнити спеціальні опитувальники стосовно здібностей та інтересів дітей. Поки батьки заповнюють опитувальники, психологи тестують дитину за заздалегідь підготовленими схемами відповідно до віку, характеру здібностей, типом провідної діяльності тощо. Обробка даних займає всього одну годину, однак, як правило, докладну інформацію про результати батькам не сповіщають.

Усі результати заносяться до індивідуальної тестової картки дитини й одночасно до загальної карти результатів дослідження за певною схемою. Всі етапи дослідження через комп'ютерну мережу поступають до бази даних місцевого органу самоврядування.

Відбір. Це завершувальна стадія виявлення здібностей, яка переслідує подвійну ціль: відібрати найбільш придатний для навчання за цією програмою склад учнів та забезпечити участь у програмі дітей з різних соціально-економічних прошарків суспільства, расових груп, статевої приналежності. Склад групи визначається згідно з одержаними оцінками. До кваліфікаційних критеріїв для зарахування до групи спеціального навчання належать:

⇒ перевищення стандартного відхилення у 2 рази за одним (будь-яким) тестом;

⇒ перевищення стандартного відхилення у 1,5 рази та більше за двома (будь-якими) тестами;

⇒ для дітей з малозабезпечених сімей достатньо перевищення стандартного відхилення, рівного 1 і вище за двома (будь-якими) тестами.

Остаточне рішення про відбір приймає Рада педагогів. Деякі діти, які пройшли кваліфікаційний відбір, але не потрапили до основного складу групи, зараховуються до резервного списку і можуть бути прийнятими пізніше за умови виникнення вакансії на початку навчального року.

У цілому процес пошуку та виявлення обдарованих дітей триває від двох до трьох місяців. Кінцевим результатом цього процесу є формування групи дитячого садочка для навчання за

програмою, спрямованою на розвиток обдарувань дітей [240, с. 196-199].

Не варто думати, що в Америці школи більш пристосовані до роботи з обдарованими дітьми. Нерідко самі американці виражають своє невдоволення тим, що діти зі здібностями, рівень розвитку яких перевищує середній, почувають себе некомфортно у середній школі. Те, що діти із суперздібностями „тупцюють” на місці з усім класом, часто призводить до того, що вони звикають працювати впівсили, що надалі може проявитися у їх неготовності до напруженого навчання у вищому навчальному закладі. На початку 1990-х років було проведено опитування серед американських старшокласників, які досягнули найкращих результатів у школах. Виявилося, що більшість з них займається всього годину на день або навіть менше.

З 6 -7 років для американських дітей розпочинається *шкільне навчання*. У країні існують як державна загальноосвітня школа, так і приватні, більшість з яких є конфесійними (71%). Особливе місце серед приватних належить „незалежним” школам, у яких виховується еліта сучасного суспільства. Відбір абітурієнтів до таких шкіл здійснюється за допомогою вступних тестів, платні за навчання (10-20 тис. дол. за навчальний рік) та соціального статусу батьків. Метою таких шкіл є формування різнобічно розвиненого джентльмена, який має гарні манери, розважливий у справах, уміє планувати своє життя, акуратно витратити гроші та час заради досягнення головної мети – стати багатим.

На всіх етапах шкільного навчання в американській школі відсутні єдині навчальні програми, підручники. Кожний навчальний округ розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, друкує програми з окремих предметів, займається фінансуванням шкіл.

З *молодшої середньої школи* розпочинається і диференціація навчання згідно з рівнем здібностей та бажанням учнів. У 9 класі, крім обов'язкових предметів (рідна мова, історія, математика, біологія, географія, предмети естетичного циклу, фізичне виховання,

гігієна, праця), вводиться значна кількість предметів за вибором (елективних курсів), які дозволяють обрати певний профіль навчання у старшій середній школі. Диференціація змісту освіти посилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності.

Старша середня школа США являє собою установу, в якій навчання здійснюється за трьома основними профілями: академічним, загальним та виробничим (трудовим). Відбір учнів до відповідного потоку здійснюється дуже ретельно. Враховується середній бал, думка вчителів, рекомендації тестів щодо IQ учня (інтелектуальні здібності), рекомендації працівника профорієнтаційної служби. Навчання на академічному профілі є підготовкою до вступу у вищий навчальний заклад і дає оптимальні результати, оскільки забезпечує максимальні можливості отримання знань високої якості, що корелюють з особистісними властивостями і професійними планами школярів. У цьому зв'язку заслуговують на увагу різні види індивідуальних програм, що запроваджуються на академічних потоках: незалежні, збагачені, прискорені, просунуті, професійно спрямовані, елективні програми. Залежно від подальшого професійного вибору школяра навчання може мати гуманітарну, суспільствознавчу, природничу або іншу орієнтацію. Для того, щоб закріпитися у привілейованій групі „академічно здібних”, бажані такі характеристики: 1) невимушеність спілкування з дорослими; 2) високий рівень вербальних навичок; 3) лідерські якості; 4) охайна зовнішність; 5) здатність бути добре адаптованим членом групи.

Загальний профіль орієнтує учнів на вступ до середніх навчальних закладів. *Виробничий* профіль призначений для учнів, які підуть після школи на виробництво. Тому цей профіль пов'язаний із здобуттям певної спеціальності [126, с. 38-39]

Крім поточного поділу в межах самого потоку, широко розповсюдженим є поділ на групи (треки) – високі, середні, низькі (сильні, середні, слабкі), що являє собою приклад подальшої диференціації (групування) за рівнем розвитку інтелектуальних здібностей та успіхами у навчанні.

Угрупування за рівнем розвитку знань та навичок у межах однієї навчальної паралелі ще має назву XYZ-угрупування, тобто у кожному класі зосереджені учні з певним рівнем здібностей: Х – сильні, Y – середні, Z – слабкі. Школярі можуть бути переведені з групи високого рівня до груп середнього та низького рівнів, зворотній же шлях практично унеможливорюється, оскільки рівень викладання одного й того ж предмета на різних потоках відрізняється настільки, що сприймається як три різні курси.

Для роботи з обдарованими дітьми в межах одного класу існує поділ на три групи. Учитель по черзі працює з кожною групою, поки інші виконують завдання для самостійної роботи. Завдання, що даються різним групами, не є ідентичними. У кінці уроку вчитель організовує спільну для всього класу роботу.

Необхідно відзначити, що у США і сьогодні точаться серйозні суперечки стосовно того, чи варто виділяти дітей за рівнем розвитку здібностей в окремі класи. Неосоціал-дарвіністи, наприклад, упевнені, що школа повинна функціонувати як соціальний інститут, розподіляючи учнів на різні категорії з різним рівнем навчальних програм і викладання. Однак тут починає спрацьовувати феномен „лейбелінгу” – навішування ярликів, який накладає характерний відбиток на стиль роботи американської школи, що акцентує свою увагу на сортування учнів за рівнем їх здібностей. Англійські педагоги М. Дауні і А. Келлі відзначають, що навішування ярликів означає таку диференціацію навчання до кінця шкільного курсу, яка служить лише для поглиблення розриву між учнями, що кваліфікуються як „здібні”, „середні” і „відстаючі”. Ярлик наклеюється на ранньому етапі, і школа міцно закріплює довільну оцінку вчителів. Практичне застосування концепції „групінгу” дає змогу покласти провину за будь-які невдачі і зриви у навчанні винятково на самого учня, на недостатнє стимулювання його з боку сім'ї тощо [151, с. 116].

Сьогодні можна відзначити дві форми диференційованого навчання – групування за рівнем викладання того чи іншого пред-

мета (поділ на потоки) і варіювання складом учнів від предмета до предмета залежно від рівня знань, якого вони досягають (тимчасові навчальні групи).

У західній педагогіці є чимало праць на користь формування *гомогенних груп*, що об'єднують учнів певного рівня інтелектуального потенціалу. Серед них насамперед фігурує положення про „демократизм змагання рівних”, про досягнення на основі диференціації найкращих результатів у навчанні як слабких, так і сильних учнів, про групування учнів як оптимальну умову навчання слабких, сильних і середніх учнів, про інтенсифікацію пізнавального просування академічно здібних учнів [151, с. 117].

Ще й сьогодні можна зустрітися з досить суперечливими підходами до врахування індивідуальних відмінностей в розумових здібностях учнів. Аналізуючи стан розвитку цього питання у школах США, В. Кравець [151, с. 90-92] зазначає, що одним з основних питань, навколо яких точиться гостра полеміка, є доцільність навчання учнів із високим інтелектом у гомогенних класах. Висловлюються заперечення проти так званого однорідного (гомогенного) групування учнів, вважаючи його недемократичним. Аргументується це тим, що подібна практика позбавляє обдарованих учнів можливості спілкування із менш обдарованими і тим самим перешкоджає взаєморозумінню серед молоді. На думку багатьох педагогів, за такої взаємоізоляції учні з середніми здібностями, а також із затримками у розумовому розвитку не отримують потрібних стимулів, що виникають при взаємодії в класі з більш обдарованими однолітками. Далі критики навчання у гомогенних групах зазначають, що кожний клас повинен відображати наявність різних рівнів розумових здібностей серед учнів, що відповідає ситуації у суспільстві в цілому з точки зору індивідуальних відмінностей громадян. Вони стверджують також, що подібна практика породжує інтелектуальний снобізм з боку обдарованих учнів і комплекс неповноцінності в учнів із здібностями, нижчими за середній рівень.

У США було проведено цілий спектр досліджень щодо впливу поділу учнів на потоки згідно з рівнем навчальних умінь та

інтелектуальних здібностей на самооцінку школярів, на їх „Я”-концепцію, на успіхи у навчанні. Цими дослідженнями було доведено, що ті учні, хто навчається у класі для дітей з низьким рівнем здібностей, схильні вважати себе невдахами. Вони часто залишають школу і відрізняються асоціальною поведінкою. Всяке угруповання дітей у процесі навчання, пов’язане з „навішуванням ярликів”, може слугувати каталізатором формування у них низької самооцінки. Ярлики здатні принизити і навіть знищити людину, нерідко вони виправдовують принизливе ставлення до того, хто його зовсім не заслуговує. Багато дітей вимушені терпіти вороже ставлення до себе, перебувати у жалюгідному стані тільки тому, що за ними занадто рано закріпився образ „недорозвинутих”, „неврівноважених”, „нездатних”, „неадаптивних”.

У своєму дослідженні відомий англійський педагог і психолог Р. Бернс робить висновок, що у питанні про недоліки і переваги поділу на потоки вирішальним фактором є не організаційний принцип сам по собі, а установки й очікування вчителів. У школах, де загальна атмосфера є демократичною, теплою, де вчителі готові надати підтримку кожному школяру, учні всіх трьох потоків мають приблизно однаковий рівень самооцінки. Разом з тим учений визнає, що поділ на потоки посилює негативні уявлення про свої навчальні здібності у школярів, що не потрапили до класу для добре встигаючих [203; 325; 339; 425; 429; 430].

Прихильники ж навчання в однорідних групах висувають свої аргументи. *Диференціація*, що ґрунтується на відмінностях у розумових здібностях, за своєю сутністю є демократичною, стверджують вони. Вона надає можливості інтелектуального розвитку всіх відповідно до їх здібностей. Методика викладання, матеріали, що використовуються, – все відповідає певному рівневі здібностей учнів. У відповідь на доказ про те, що учні однорідних груп або відрізняються зверхністю, або страждають комплексом неповноцінності, прихильники гомогенного групування доводять, що школярі вміють прекрасно порівнювати свої здібності. При цьому немає значення, в якій групі відбувається процес навчання. Крім то-

го, заявляють ці теоретики, не слід вводити учнів в оману, навіюючи їм думку про те, що в школі у всіх однакові здібності. Адже в майбутньому молодому поколінню доведеться зіткнутися з розмаїттям професій і соціальних обов'язків громадян, і до цього треба адаптуватися ще у школі.

Навчання в однорідних групах, у свою чергу, також може набирати різних форм. Це, насамперед, *створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей* та дітей із затримками в інтелектуальному розвитку, *створення спеціальних класів* у звичайній школі. Обдарований учень може бути зарахований до такого класу з усіх предметів або вивчати в ньому лише ті з них, з яких він виявляє особливі здібності. Групування учнів за здібностями супроводжується відповідними модифікаціями шкільної програми, коли кожна група вчиться за своїм профілем навчання.

Багато уваги проблемі поділу учнів на потоки за здібностями приділяє відомий американський педагог і спеціаліст з проблем людини У. Глассер. Він вважає, що школярі мають навчатися виключно в *гетерогенних класах*. Навіть у таких класах у старшій середній і подекуди молодшій середній школі все одно буде певний поділ за здібностями, оскільки більш здібні учні оберуть для себе більш складні навчальні курси. Однак це зовсім інша справа: тут вибір належить самим учням, а не нав'язується їм школою. У цьому випадку у слабких учнів не виникає почуття безнадійності, яке вони відчують, коли їх об'єднують в один клас всупереч їх бажанню.

Однак при роботі у гетерогенних класах на вчителя покладаються додаткові функції. По-перше, він має віднайти шляхи стимулювання обдарованих учнів; по-друге, пом'якшити вимоги, що ставляться до відстаючих школярів; по-третє, одночасно орієнтувати викладання на переважаючу масу „середніх” учнів. Фактично для викладання в різнорідному класі від учителя постійно вимагається „потрійна” підготовка. Ще одна складність полягає у тому, що вчитель змушений розподіляти свій час між трьома групами учнів і не може приділяти увагу лише одній з них. Серед стратегій, що дають можливість індивідуалізувати навчання, мож-

на назвати такі: програмоване навчання, навчання за допомогою комп'ютерів і, нарешті, „відкрите” навчання.

Незважаючи на суперечки, обидві ці форми навчання застосовуються в сучасній школі США.

Серед можливих методів навчання обдарованих дітей можна виділити як особливий – *менторство* – індивідуальне навчання, яке полягає в тому, що ментор (вихователь) індивідуально працює з дитиною тривалий час, формуючи її особистісні якості, інтелект не як учитель, а як товариш. Один з найвідоміших спеціалістів з проблем обдарованості, який запропонував найбільш використувати тести креативності у світі – Е. Торранс, – помітив, що дитина, вихована в умовах менторства, має набагато більший, ніж в однолітків, коефіцієнт інтелекту, в неї швидше формується „Я”-образ, адекватніша самооцінка. Ментор може періодично збирати вихованців у групу, проводити процес навчання класичним методом].

Ще один шлях задоволення пізнавальних потреб обдарованих учнів – організація так званого *прискореного навчання*: швидший темп навчання з окремих дисциплін; складання тестів з певних предметів екстерном, навчання за допомогою комп'ютерів тощо [151, с. 90-92].

Американській системі освіти властиве і таке явище, як *відкриті школи*. Виховання учнів „відкритої школи” передбачає:

- тісні зв'язки з навколишнім світом;
- урахування різноманітних соціальних чинників, що впливають на формування особистості;
- повага до автономного, що має право на самоосвіту індивіда;
- роботу у невеликих групах (2-6 школярів) або індивідуальне навчання під контролем тьютора;
- роботу у гнучких робочих групах (10-12 учнів) і в групах до 35 чоловік, однак не дуже тривалий час;
- практичну і дослідницьку індивідуальну діяльність;
- неодмінну суспільну діяльність і т.д.

За системою відкритої школи працюють у навчальному закладі В. Дженнингса у м. Сен-Пол (Міннесота). Керівники цієї школи проголосили своєю метою перетворення навчання на радість.

Система вищої освіти в США включає два сектори: приватний та державний. Більшість вузів – приватні, однак у них навчається лише 23% від загальної кількості студентів. У США відсутні єдині вимоги до абітурієнтів. Усе залежить від типу вузу, ряду соціально-економічних чинників, престижності вузів. Одні навчальні заклади (дворічні коледжі) не вимагають вступних екзаменів, чотирирічні коледжі та університети, особливо престижні (Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд, Чикаго та деякі інші) проводять конкурсний відбір абітурієнтів. Метою вищої школи США є підготовка спеціалістів, здатних системно мислити, робити правильні оціночні судження, застосовувати творчу уяву. Основний акцент робиться не на обсяг, а на фундаментальність навчання, на знання спеціалістами концепцій розвитку певних галузей науки і техніки, на формування у них навичок подальшої самоосвіти.

Досить поширеним є твердження, що обдаровані учні частіше досягають певних успіхів, якщо займаються при цьому за спеціальними програмами. Це твердження вирішили перевірити спеціалісти Вірджинського університету. Чотири наукових співробітники університету задіяли в експерименті більше тисячі обдарованих учнів з десяти різних штатів. Крім цього, вони провели спеціальне дослідження, що стосується освіти обдарованих темношкірих дітей (вони зазвичай виділяються в окрему групу).

Другокласники і третьокласники, відібрані працівниками Вірджинського університету, займалися за чотирма освітніми програмами різного типу. *Перший тип* передбачав спеціалізовані школи для обдарованих дітей; *другий* – навчання обдарованих дітей у спеціальних класах, створених усередині загальноосвітніх шкіл; *третій вид* програм припускав додаткові заняття обдарованих учнів поза школою по дві години на день; згідно з *четвертим*

типом, обдаровані учні займалися у звичайних класах середніх шкіл, де вчителі розробляли для кожної такої дитини індивідуальний план. Автори експерименту вирішили також порівняти показники обдарованих дітей, які займаються за цими програмами, з показниками обдарованих дітей, які не отримують ніякої спеціальної допомоги, а також з тими, хто взагалі не визнаний обдарованим. Дослідження проводилося протягом двох років. Два рази на рік усіх учнів, які брали участь в експерименті, тестували. Це було необхідно для визначення ефективності тієї чи іншої програми, а також для університетських досліджень.

Результати експерименту, на думку його автора – доцента психології Марсії Делкорт, – довели, що серед чотирьох типів програм, представлених у ході дослідження, немає жодної оптимальної. Однак також виявилось, що талановиті діти, які взяли участь в експерименті, досягли більш високих результатів у навчанні, ніж ті, які не отримали спеціальної допомоги. Були виявлені й більш тонкі розбіжності. Найбільш яскраві успіхи у навчальній діяльності та високі результати в ході тестування демонстрували переважно обдаровані учні спецшкіл та спецкласів. Учні ж звичайних класів, для яких учителі розробляли індивідуальний навчальний план, досягли найменших результатів у навчанні. Але, з іншого боку, ця група учнів була більше впевнена у своїх силах і у своєму таланті, ніж обдаровані учні спецшкіл та спецкласів [429].

На думку психологів та педагогів, які спостерігали за ходом експерименту, при виборі освітньої програми для обдарованих дітей методистам обов'язково слід пам'ятати про суттєві відмінності талановитих учнів, яким часто нав'язують ярлик „лінивих”. Це означає, що, не зважаючи на виявлену спеціалістами обдарованість, такий учень неуважний на уроці, не може працювати в класі з учителем, більше любить працювати наодинці, а не в компанії ровесників. Однак саме такі учні, як правило, досягають успіхів у музиці та спорті. На думку дослідників, для подібної категорії дітей необхідно створити особливу неперервну освітню програму, за якою вони б навчалися з першого до останнього класу. При цьому

особливу увагу „лінивим” учням мають приділяти психологи, оскільки саме вони частіше за інших дітей думають про самогубство через свою відірваність від класу. Свою точку зору безпосередньо висловили і учасники експерименту. Всі без винятку обдаровані діти, які були учасниками різних типів програм, знайшли багато друзів за інтересами і заявили, що вони перестали почуватися вигнанцями тому, що познайомились із такими ж дітьми, як і самі [76].

Отже, ще 20 років тому програми для обдарованих та талановитих школярів вважались у США просто експериментом у процесі навчання дітей. Проте сьогодні проблема навчання та виховання обдарованих дітей займає чільне місце у житті американської школи. За останні десятиліття педагогами-дослідниками накопичено значний масив досвіду стосовно організації навчання обдарованих дітей на основі спеціально розроблених для цього програм. Ці програми можна поділити на кілька груп. *Перша група передбачає створення шкіл* для талановитих дітей за місцем проживання, літні програми (типу гувернерських шкіл), а також академічний проект „Пошук талантів”. Усі вони розвивалися в освітніх установах як альтернативні навчальні програми. *Друга група* – це *авторські програми* для обдарованих дітей, створені самими педагогами. *Третя група* – *загальнонаціональні програми* на зразок програми „Меріт”. Усі ці програми завжди викликали критику та суперечки серед журналістів, однак за їх допомогою певний час вдавалося вирішувати деякі проблеми у навчанні обдарованих дітей. Усі названі підходи були розраховані виключно на обдарованих і талановитих дітей, тому застосовувалися у школах досить рідко. Перш за все це пов'язано з тим, що навіть автори програм не бачили в них потенційної можливості покращення американської освіти в цілому. Однак останнім часом більшість дослідників стала дотримуватися іншої точки зору, вважаючи, що знання та досвід, накопичені за декілька років роботи за цими програмами, можуть підвищити якість освіти в цілому. Разом з тим, на думку багатьох спеціалістів, нові освітні програми слід упроваджувати в школах

досить обережно, оскільки більшість з них ще не настільки перевірені практично, щоб можна було визначати їх позитивні якості та ефективність. У цьому розумінні однією з найбільш благополучних програм у США являється *федеральна програма для обдарованих і талановитих дітей „Javits Gifted and talented educational program” Дж. Джевітса* [429]. Вона існує з 1988 року, і за її результатами постійно ведуться серйозні дослідження. Незважаючи на досить скромне фінансування (наприклад, у 1992 році на неї було виділено лише 10 мільйонів доларів), програма дозволяє виділяти гранти, надавати підтримку при проведенні національних досліджень з проблеми обдарованості, її автори також намагаються привернути увагу керівництва держави до потреб обдарованих і талановитих дітей. Надані гранти дають можливість незвичайним, талановитим школярам отримувати освіту за спеціальними програмами. При цьому перевага надається тим, хто сам не володіє достатніми грошовими засобами, не досить добре говорить англійською або не особливо вірить у свої сили. Ініціатори цієї федеральної програми регулярно здійснюють спеціальні поїздки по штатах з метою „пошуку „дивних” дітей і надання їм надії на отримання спеціальної, необхідної тільки для них освіти” [429]. На думку американців, навіть незважаючи на недостатню апробованість програм для обдарованих дітей, багато з них стали сьогодні невід'ємною частиною шкільних розкладів. Учителі все частіше намагаються створити дітям оптимальні умови для інтелектуального розвитку. Однак практичні результати поки що не дають багато надій, середні учні досить рідко досягають високого інтелектуального рівня. Можливо, це пов'язано з тим, що спосіб виявлення обдарованих дітей часто являє собою тестування, в той час як психологи переконують: саме тести обмежують доступ до розкриття особливих можливостей у юних американців. Ще одна причина – відсутність глибини у звичайних навчальних програмах, а також відсічення багатьох спеціальних програм, створених для шкіл. До того ж сьогодні вчителі не мають достатньої інформації про науково обґрунтовані та теоретично доведені методи розпізнавання

обдарованості в дітях і, відповідно, не мають змоги грамотно організувати їх навчальний процес [429].

Щоб попередити подальше погіршення ситуації, ряд американських організацій, які займаються проблемами обдарованості, вирішили прийняти певну неофіційну низку правил для покращення ситуації в освіті обдарованих і талановитих учнів, а також для підвищення цінності освіти серед усіх юних американців.

Отже, згідно з цими правилами кожна школа повинна:

- ✓ збільшити кількість ефективних освітніх програм і включити до них найбільш прогресивний навчальний матеріал;

- ✓ надати можливість усім учням навчатися відповідно до їх здібностей;

- ✓ призначити особливий день іспитів, відмінний від загального спеціально для обдарованих і талановитих учнів, які навчаються у звичайних школах;

- ✓ створити всі умови для найбільш продуктивного навчання обдарованих дітей (їм повинні бути доступні добре оснащені класні кімнати, комп'ютерні класи), а також необхідно якомога частіше влаштовувати їм екскурсії до музеїв та організовувати додаткові заняття з університетськими викладачами;

- ✓ створити гнучкі класи, які б надавали можливість учням об'єднуватись у групи за інтересами.

У розробці програм навчання обдарованих дітей раннього віку у США використовуються чотири концептуальні моделі, які отримали умовні назви „Вільний клас”, „Структура інтелекту”, „Три види збагачення навчальної програми”, „Таксономія цілей навчання”. Усі ці моделі докладно описано у книзі *C. Takacs*, відомій у нас під назвою „Одарённые дети” у перекладі Г. Бурменської та В. Слущького [240]. Вважаємо за доцільне коротко навести окремі відомості про ці моделі, оскільки саме вони найчастіше використовувалися у процесі створення спеціальних навчальних програм для обдарованих дітей.

Методика повного засвоєння

В основі цієї методики лежать ідеї, висунуті у 60-ті роки американськими психологами Дж. Керроллом і Б. Блумом [243, с. 358-367]. Дж. Керролл відзначав, що у традиційному навчальному процесі завжди фіксованими є параметри умов навчання (однаковий навчальний час, спосіб представлення інформації тощо). Єдине, що залишається незафіксованим – це ... результати навчання. Дж. Керролл запропонував зробити фіксованими саме результати навчання. Тоді змінюватися будуть умови відповідно до досягнення всіма учнями заздалегідь заданого результату.

Цей підхід було підтримано і розвинено Б. Блумом, який припустив, що здібності учня визначаються темпом навчання не за усереднених, а за оптимально підібраних для певної дитини умов. Б. Блум, вивчивши здібності учнів за умов не обмеженого на вивчення матеріалу часу, виділив такі категорії учнів:

- *малоздібні* (близько 5 %), які не в змозі досягти наміченого рівня знань і умінь навіть за умови великих витрат навчального часу;
- *талановиті* (близько 5 %), які здатні засвоїти той обсяг матеріалу, з яким не можуть справитися інші; ці діти можуть навчатися у високому темпі;
- *звичайні учні* (близько 90 %), чиї здібності до засвоєння знань і вмінь визначаються середніми витратами навчального часу.

Ці дані стали підґрунтям припущення про те, що за умов правильної організації навчання, особливо при знятті часових обмежень, близько 95% учнів здатні повністю засвоювати весь зміст навчального матеріалу.

Отже, характерною рисою навчання на основі моделі повного засвоєння є фіксація навчальних результатів на досить високому рівні, якого мають досягти майже всі учні.

Реалізуючи цей теоретичний підхід, послідовники Дж. Керролла і Б. Блума Дж. Блок, Л. Андерсон та ін. розробили методику навчання на основі повного засвоєння.

Практична реалізація методики передбачає певну технологію організації діяльності учнів. Починається навчання із вступної частини, де учитель орієнтує учнів до роботи за методикою навчання на основі повного засвоєння, пояснюючи сутність роботи по кожній навчальній одиниці та роз'яснюючи значення оцінки повноти засвоєння матеріалу кожній дитині. Учитель докладно зупиняється на тому, що треба засвоїти, щоб засвоєння вважалося повним. Потім він знайомить дітей з тим, як має бути організоване навчання, щоб досягти повного засвоєння. Основна увага приділяється таким аспектам:

1. Клас буде навчатися за новим методом, що дозволяє досягти гарних результатів не якійсь його частини, а всім учням.
2. Учень отримує оцінку після заключної перевірки за підсумками всього курсу.
3. Оцінка виставляється не на основі зіставлення з результатами інших учнів, а відповідно до заздалегідь визначеного еталону (необхідно представити еталон вищої оцінки).
4. Кожен учень, який досяг цього еталону, отримує найвищу оцінку.
5. Кількість відмінних оцінок не обмежується (якщо всі учні класу допомагають один одному і всі добре навчаються, то всі можуть сподіватися на відмінні оцінки).
6. Кожен учень може розраховувати на необхідну допомогу.

Під час вивчення курсу учень виконує серію діагностичних перевірочних робіт, результати яких не оцінюються, а служать тільки для того, щоб учень міг знайти помилки і з'ясувати незрозумілі йому моменти. У разі ускладнень при виконанні перевірочних робіт кожному учню відразу надається можливість обрати альтернативні шляхи. Ці можливості вибору необхідно використовувати негайно, не дозволяючи помилкам чи незрозуміlostям накопичуватися й ускладнювати наступну навчальну діяльність.

Уже на початкових етапах роботи чітко простежується основна технологічна риса всієї системи – спрямованість навчального процесу на запланований кінцевий результат. Навчальний процес

розбивається на блоки.

Важливим моментом методики є точне визначення і формулювання еталона (критерію) повного засвоєння. Його основа – конкретизовані цілі курсу. Спосіб вираження може бути двояким:

- а) через чітко сформульований опис дій учня;
- б) через указівку необхідної кількості правильних відповідей.

Як показали дослідження, фіксація цього рівня дає стійкі позитивні результати; більшість учнів зберігають при цьому інтерес до предмета і позитивне ставлення до навчання.

Модель Б. Блума „Таксономія цілей навчання”

Модель Б. Блума орієнтована на сферу пізнавальних функцій і придатна для розробки програм навчання обдарованих дошкільників. Саме поняття „таксономія” (від грецьких слів *taxis* – розташований за певним порядком та *nomos* – закон) запозичене з біології. Воно означає таку класифікацію і систематизацію об’єктів, що побудована на основі природного взаємозв’язку та використовує для описування об’єктів категорії, розташовані послідовно за принципом зростаючої складності (тобто за ієрархією).

Уперше завдання побудувати таку схему педагогічних цілей було поставлено у США. Після закінчення II світової війни група педагогів і психологів, які входили до Комітету з прийому екзаменів до коледжів під керівництвом відомого вченого Б. Блума, здійснила багаторічне дослідження з метою розробки загальних способів і правил чіткого формулювання та впорядкування педагогічних цілей. У 1956 році було видано першу частину „Таксономії”, яка вміщувала опис цілей у пізнавальній (когнітивній) сфері. Ця система цілей отримала широке міжнародне визнання. Її використовують при плануванні навчання й оцінці його результатів, застосовують під час дослідної перевірки нових навчальних курсів, зокрема і для обдарованих дітей [136, с. 19-20].

На думку авторів, таксономія спроможна надати значну допомогу вчителям у визначенні навчальних цілей, що полегшує

планування навчального процесу і сприяє виробленню методики і процедури оцінки. При складанні навчального плану на основі таксономії учитель намічає широкий діапазон можливих цілей та результатів навчання у когнітивній сфері. Порівнюючи цілі, закладені у навчальних планах, із принципово можливими результатами, учитель може визначити типи завдань і додаткові цілі для включення до свого навчального плану, у цьому випадку розрахованому на обдарованих дітей.

У процесі оволодіння знаннями таксономія Б.С. Блума вирізняє шість рівнів, на яких відбуваються окремі пізнавальні процеси. Автори намагалися охопити якомога точніше та повніше всі категорії інтелектуальної діяльності.

1.*Знання*: а) знання фактів, термінології, способів відбору окремих фактів; б) знання тенденцій розвитку, класифікацій, критеріїв перевірки та оцінки, методів дослідження; в) знання загальних понять, структур, теорій, принципів та законів, необхідних для інтерпретації явищ та процесів.

2.*Розуміння*: перенесення змісту з однієї мови на іншу, інтерпретація.

3.*Застосування*: залучення методів, правил, загальних понять, законів, закономірностей при розв'язуванні завдань.

4.*Аналіз*, тобто вміння розділяти ціле на його елементи, встановлювати градацію цих елементів та відношень між ними:

а) аналіз елементів; б) аналіз відношень між елементами; в) аналіз принципів організації цілого з частин.

5.*Синтез*, тобто побудова цілого з одержаних елементів з метою створення нової структури: побудова особистого твору; розробка плану діяльності; створення образу цілого на основі часткових даних.

6.*Оцінка*: а) оцінка матеріалу і методів з урахуванням прийнятих цілей; б) оцінка на основі внутрішніх критеріїв; в) оцінка на основі зовнішніх критеріїв.

Отже, автори таксономії намагалися охопити якомога точніше і повніше всі категорії інтелектуальної діяльності. Проте необхідно зазначити, що, на відміну від Дж. Гілфорда, у таксономії

Б. Блума відсутнє „розв’язування проблем”, а також інші аспекти творчого мислення – дивергентний та конвергентний шляхи [242, с. 84].

Незважаючи на це, таксономія Б. Блума може розглядатися як ефективний інструмент для аналізу впливу навчання на розвиток у дітей здібностей до запам'ятовування, осмислення і рішення задач [240, с. 230-231].

Когнітивно-афективна модель Ф. Уільямса

У своїй моделі Ф. Уільямс (1970) здійснив спробу об'єднати когнітивні й афективні аспекти розвитку. Варто зазначити, що модель Ф. Уільямса використовувалася тільки при навчанні обдарованих дітей у початковій школі. Однак, на думку багатьох фахівців, ця модель може бути ефективно використана й у дошкільному навчанні. Модель має три компоненти. У *першому* представлені основні предмети вивчення: музика, образотворче мистецтво, природознавство, арифметика, суспільствознавство і мова. У *другому* розглядаються різні аспекти стратегії викладання і поведінки вчителя: його уміння вводити визначення, залучати аналогії, бачити розбіжності і протиріччя, використовувати парадокси, ставити уточнюючі запитання, організовувати пошукову активність, прищеплювати дослідницькі навички, уміння виявляти терпимість та інтуїцію, інтерес до особливостей творчого мислення, уміння чуйно оцінювати ситуацію і т.д. У центрі уваги *третього* компонента знаходяться показники розвитку учнів як у пізнавальній, так і в емоційно-особистісній сферах: швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення; допитливість, готовність ризикувати, наявність уяви і т.п.

Ф. Уільямс переконаний, що афективний розвиток тісно пов'язаний з когнітивним. На його думку, діти, досить упевнені у своїх силах, винятково активні і наполегливі у своїй пізнавальній діяльності. З іншого боку, діти, які виявляють виражені пізнавальні здібності, схильні до високої самооцінки.

Фактично Ф. Уільямс зробив спробу пов'язати когнітивні

показники розвитку, представлені у моделі Б. Блума – знання, аналіз, синтез і т.д., – з афективними утвореннями з „Таксономії” Д. Кратволя – сприйняття, діяльність, оцінка, організація, вибір системи.

Модель „Вільний клас”

Система вільних занять є найбільш придатною для навчання обдарованих дошкільників. Ця система, у центрі якої знаходиться дитина, передбачає ефективне використання часу, приміщення і навчальної програми. Вона орієнтує вчителів на максимально уважне ставлення до кожної дитини, має очевидні переваги стосовно виявлення і навчання обдарованих учнів. Вона дає кожній дитині можливість займатися самостійними пошуками і домагатися прогресу в індивідуально обраному напрямку.

У системі вільних занять акцент робиться на індивідуальній дослідницькій діяльності. Діти самі визначають інтенсивність і тривалість занять, вільно планують свій час, обираючи предмети для вивчення відповідно до своїх інтересів. Учитель у „Вільному класі” будує процес навчання таким чином, щоб заохочувати в дитині ініціативу, незалежність, винахідливість і творчий підхід, тобто саме ті якості, що властиві обдарованим дітям.

Кожен „Вільний клас” має свої відмінні риси відповідно до інтересів, рівня знань, ціннісних орієнтацій і характерних особистісних рис як дітей, так і вчителів. Але, незважаючи на те, що „Вільні класи” найчастіше відрізняються один від одного, учителі цих класів дотримуються загальної точки зору: кожна дитина за наявності необхідної допомоги сама визначає обсяг, засоби і темп процесу навчання. Ця концепція радикально відрізняється від традиційного підходу до навчання. При цьому новому підході керівництво процесом навчання вже здійснюється не тільки вчителем, а вчителем разом зі своїми учнями. Діти в таких класах не обмежені віком, що характеризує традиційну навчальну програму. Крім усього іншого, вчителі у „Вільних класах” досить нестандартно використовують навчальний час, приміщення, навчальну програму і допоміжний персонал школи. Ці чотири параметри утворюють

організаційну і функціональну основу „Вільних класів”.

Заняття у „Вільних класах” не обмежені суворим розкладом. Під час занять учні займаються обраною ними самими справою, а вчитель уважно спостерігає за дітьми, розмовляє з ними. У потрібний момент допомагає дітям порадою, а найчастіше і направляє їхню діяльність у більш конструктивне русло. Діти доволіно групуються і перегруповуються відповідно до загальних інтересів. Поєднуватися у групи, однак, зовсім не обов'язково, можна працювати самостійно, удвох з товаришем або з учителем. Саморегуючий характер такого навчання виникає природно, тому що діти мають у своєму розпорядженні досить часу для дослідження і експериментування. Дитина вільна займатися будь-якою обраною діяльністю протягом цілого навчального дня, декількох днів або навіть декількох тижнів. Як правило, учитель дає можливість учням закінчити розпочату роботу. Таким чином, завдання учнів – найкраще (відповідно до їх можливостей) виконати завдання.

За відсутності обмежень у часі, характерних для звичайних занять, коли вчитель одноосібно визначає вид занять для дітей, учитель і учні у „Вільному класі” мають можливість розпоряджатися своїм часом залежно від індивідуальних потреб і бажань. Перевагою занять за вільною системою є ще й те, що у вчителя є час для глибокого ознайомлення з кожною дитиною окремо. Уважно, але ненав'язливо спостерігаючи за дітьми і беручи участь у їхніх заняттях, педагог вивчає й оцінює характерні риси і здібності кожної дитини.

Відзначимо, що діти отримують час для взаємного обміну і збагачення знаннями як у самому класі, так і на ігровому майданчику. Практично увесь час вони перебувають у тісному контакті один з одним, збагачуються досвідом, ідеями, почуттями, фантазіями, уміннями. Педагог ставить перед собою завдання навчити дітей продуктивно використовувати час у класі, з повагою ставитися до праці і навчання.

Навчальне приміщення організується таким чином, щоб відповідати інтересам, задумам і потребам як дітей, так і їхніх вихо-

вателів. Приміщення класу ніби розділено на окремі навчальні центри (ділянки) згідно з галузями діяльності і знань. У цих центрах діти займаються читанням, математикою, малюванням, музикою, природознавством і т.д. Кожен такий навчальний мініцентр забезпечений відповідними матеріалами й устаткуванням, що можуть бути використані й в інших ділянках класу, тому що окремі центри є складеними ланками єдиної організованої системи. Центри відрізняються своїми розмірами та розміщенням. Перегородками можуть служити книжкові шафи, шкільні дошки, екрани дисплеїв і т.п. Усі матеріали й устаткування знаходяться в повному розпорядженні дітей, які можуть скористатися ними в будь-який зручний для них час.

Гнучке використання приміщення вносить елемент розмаїття у навчальний процес, робить його різнобічним.

Заняття за системою „Вільний клас” не передбачають наявності однієї обов'язкової *програми*. Навчання здійснюється на основі елементів з багатьох окремих програм із залученням значного допоміжного матеріалу й устаткування. У класі наявна значна кількість книг з різної тематики. Дітям надана можливість диктувати, ілюструвати і переплітати, тобто оформляти у вигляді книжок свої власні твори, що найчастіше використовується у програмі навчання читанню. „Вільні класи” забезпечуються великою кількістю різноманітного допоміжного матеріалу, при цьому предмети знаходяться, як правило, в єдиному екземплярі.

Навчальний процес у „Вільному класі” являє собою комбінацію вільної діяльності дитини і занять з читання, математики, природознавства, музики і т.д.

Учитель у „Вільному класі” не обмежується викладанням навчального матеріалу за жорстко складеним розкладом. Він вільний щодо можливостей спостерігати за дітьми, прислухатися до них і одержувати глибоке уявлення про кожного учня. При роботі з дітьми вчитель, насамперед, звертає увагу на те, як діти включаються до процесу пізнання, а також на рівень їхнього соціального й емоційного розвитку. Неформальні спостереження разом з результатами тестування, а також інформацією, отриманою від бать-

ків, допомагають педагогові визначати ситуації, за яких необхідне втручання дорослих, намічати використання конкретних засобів, спроможних підвищувати ефективність навчально-виховного процесу, і визначати, за допомогою яких пропозицій, питань і розробок найкраще стимулювати розумовий процес кожної окремої дитини.

Своєю манерою слухати, відповідати, пояснювати, задавати питання, умінням включати інших до діалогу вчитель не нав'язливо підносить дітям зразки комунікативних навичок. Він також стимулює критичне мислення, задаючи дітям питання на зразок: „Як ви думаєте, чому це відбулося?“, „Що ще можна було б використати або зробити?“ і т.п. Діти дуже сприйнятливі до такого методу навчання й виховання і швидко починають самостійно користуватися засвоєними прийомами у процесі навчання.

Наявність розвинутих організаторських здібностей є обов'язковою якістю педагога у „Вільному класі“. Він має витратити багато часу на планування, збір матеріалів і створення такої атмосфери у класі, що була б привабливою для дітей і стимулювала б їхні творчі здібності.

Основна ідея, принципи і практика методу „Вільний клас“ щонайкраще відповідають потребам і здібностям обдарованих дітей-дошкільників. Літературні джерела і практичний досвід підказують, що для розвитку своїх талантів обдаровані діти мають вільно розпоряджатися часом і простором, навчатися за розширеним навчальним планом і відчувати індивідуальну турботу й увагу з боку свого вчителя. Кожний з цих принципів є складовою частиною тієї системи, що називається відкритою або вільною. Широкі тимчасові межі цієї системи сприяють розвитку проблемно-пошукового аспекту у процесі навчання. Акцент при цьому робиться не на тому, що вивчати, а на тому, як вивчати. Якщо обдарованій дитині надана можливість не поспішати з виконанням завдання і не перескакувати з одного на інше, вона щонайкраще осмислить таємницю зв'язку між явищами і навчиться застосовувати свої відкриття на практиці.

Будучи вільним у виборі методики викладання, вчитель у „Вільному класі” спроможний стимулювати і спрямовувати природну цікавість, допитливість, винахідливість, самостійність, інтелектуальні і творчі здібності обдарованої дитини. Усе це дозволяє зробити висновок, що система вільного навчання надає широкі можливості для прояву і розвитку потенціалу, закладеного в обдарованій дитині дошкільного віку.

Модель Дж. Рензуллі „Три види збагачення навчальної програми”

Модель Дж. Рензуллі почала широко застосовуватися з 1977 року. Вона заперечує тезу про те, що потенційні можливості обдарованих дітей можуть бути реалізовані шляхом простої інтенсифікації засвоєння того ж самого матеріалу, що розрахований на дітей із середніми здібностями. Коментуючи подібну точку зору, Дж. Рензуллі відзначає, що „індивідуалізація інтенсивності, або темпу, навчання без змін у його змісті й організації засвоєння, а також у методах викладання зовсім недостатня для повноцінної реалізації можливостей обдарованих і талановитих дітей”.

Відповідно до задумів автора, програма, побудована на основі цієї моделі, має бути орієнтована на досягнення двох основних цілей.

Програмна мета №1

Навчальна програма для обдарованих дітей дозволяє учням присвячувати значну частину часу тим видам діяльності, які являють для них найбільший інтерес. Інтенсивність і обсяг цієї діяльності, а також методи розв’язування задач визначаються самими дітьми.

Програмна мета № 2

Основне завдання вчителя, який працює за програмою для обдарованих і талановитих дітей, полягає в тому, щоб допомогти кожному учню ставити перед собою посильні завдання, що відповідають його інтересам, і опановувати методами й дослідницькими навичками, необхідними для розв’язування цих завдань. До завдань учителя входить також необхідність знайти відповідне за-

стосування результатам діяльності учнів.

Модель Дж. Рензуллі відбиває заклопотаність автора тим, що педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, основну увагу приділяють процесу навчання, нерідко забуваючи про його кінцеву мету.

Модель Дж. Рензуллі пропонує три види збагачення навчальних програм. Перші два види придатні для всіх категорій учнів, але особливо корисні для обдарованих дітей: по-перше, вони ґрунтуються на стратегії розширення кола інтересів учнів і розвитку процесів мислення й сприйняття; по-друге, слугують логічним підґрунтям для третього виду удосконалення, що призначається в основному для обдарованих учнів. Третій вид збагачення навчальної програми застосовується як до окремих учнів, так і до невеликих груп, що займаються конкретними практичними проблемами. Відповідно до рекомендацій автора моделі, цьому виду занять має бути відведена приблизно половина часу, присвяченого розвитку й удосконаленню обдарованих дітей.

Вид I – загальна пізнавальна діяльність

Цей вид передбачає ознайомлення учнів із різноманітними сферами і предметами вивчення, що можуть їх зацікавити. У результаті такого ознайомлення в обдарованих дітей з'являється можливість визначити ті галузі знань, які вони хотіли б вивчати більш глибоко. Вибір конкретного предмета є обов'язковою умовою. Роль учителя полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині зробити свій власний вибір. До функцій учителя належать стимулювання дітей до розширення кола інтересів, до дослідження нових для себе напрямів пізнання. Для цього вчитель може скористатися спеціально створеними центрами за інтересами, в яких наявні всі необхідні для занять матеріали. Важливою якістю вчителя на цьому етапі виявляється здатність сформувати у дитині дослідницький інтерес. Необхідно орієнтувати дітей на пошук все нових форм діяльності.

Вид II – групове навчання

Процес навчання, організований відповідно до цього виду

моделі Дж. Рензуллі, спрямований на розвиток у дітей здібностей до мислення й сприйняття. Під час занять учні оволодівають розумовими навичками досить високого рівня, що дозволяє їм успішніше засвоювати навчальний матеріал. Заняття можуть будуватися за принципом „брейнстормингу” (тобто „мозкового штурму”). Пропонуються завдання на тренування спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати і класифікувати. У цій частині модель Дж. Рензуллі має багато спільного з моделями Дж. Гілфорда і Б. Блума.

Навчальна діяльність, що будується за принципами цього типу моделі, є перехідною формою до занять, організованих відповідно до третього виду моделі. Здобуті навички й знання необхідні для розв’язування широкого кола проблем з різних галузей і виконують роль надійного підґрунтя для переходу до більш складних пізнавальних процесів. Цей вид моделі готує дитину до навчання за складнішою програмою.

Вид III – дослідження і розв’язування завдань індивідуально й малими групами

Заняття у межах цього виду моделі Дж. Рензуллі істотно відрізняються від попередніх. По-перше, дитина бере активну участь як у постановці проблеми, так і у визначенні методів її розв’язування. По-друге, не існує ні стандартного методу розв’язування, ні однозначної правильної відповіді. Наявна лише певна техніка дослідження, на яку можна опиратися, і критерії, за якими можна судити про результати. По-третє, обрана галузь дослідження віддзеркалює коло інтересів самих учнів. Інтерес дітей до творчої і цілеспрямованої діяльності підтримується наданням їм можливості розпоряджатися результатами своєї праці.

Вид III передбачає, що вчитель є керівником і радником. Він має володіти різноманітними методами виявлення інтересів кожної дитини та залучення її до визначених видів діяльності. При цьому вчитель не повинен здійснювати тиск на дитину, залучаючи її до того чи іншого виду діяльності. Він має вміти надихнути дитину і підтримати її інтерес. Дж. Рензуллі переконаний, що залучення дитини до творчої продуктивної діяльності є досить важли-

вим елементом навчання і виховання дітей, навіть якщо їм усього 3-4 роки.

Отже, Дж. Рензуллі переконаний, що вчитель, який працює з обдарованою дитиною, має надавати їй майстерну методичну допомогу (наприклад, навчити учня користуватися бібліотекою тощо).

Таки чином, Дж. Рензуллі створив цілісну концепцію навчання обдарованих дітей і запропонував конкретні шляхи створення для них спеціальних навчальних програм, що вийшли за межі традиційних, спрямованих на здібності „середнього” учня [240, с. 205-234].

Модель збагаченої шкільної освіти Дж. Рензуллі заснована на поведінковому визначенні здібностей. Дж. Рензуллі пропонує у будь-який шкільний процес, для будь-яких учнів упроваджувати елементи збагачення. У схемі представлено основні компоненти моделі збагаченого шкільного навчання.

Модифікація навчальних планів відбувається на основі варіювання рівня вимог до учня відповідно до труднощів, які виникають. Під інтенсифікацією змісту передбачається поглиблення вивчення матеріалу. Складність збільшується за рахунок включення теоретичних основ навчальних дисциплін.

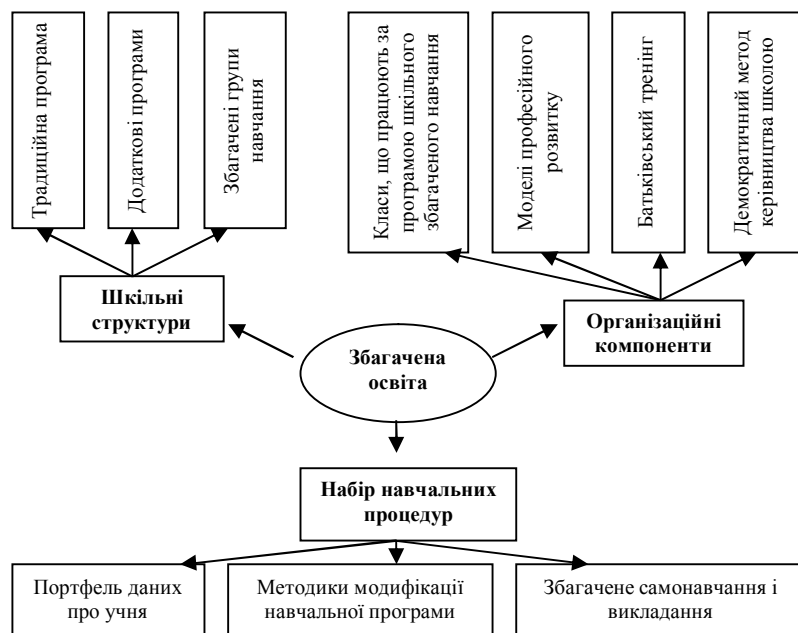
Організуються особливі групи збагачуючого навчання, де предмети викладають кожній групі індивідуально, відповідно до інтересів цієї групи (музика, театр, спорт тощо). Викладачі впевнені, що кожна дитина стає особливою, якщо для неї створено відповідні умови, за яких вона може проявити себе у межах спеціалізованої групи. У групах моделюються способи використання набутих знань у реальній дійсності. Уся робота спрямована на отримання конкретного результату. Плани уроків чи окремих етапів навчання відсутні. Цілі роботи задаються відповідями на такі запитання:

1. Що роблять люди, які цікавляться цією галуззю?
2. У чому виражаються результати їхньої діяльності?
3. Якою професією необхідно опанувати для одержання цих результатів?

4. Які методи і ресурси використовуються фахівцями для одержання високих результатів?
5. Як і кому вони повідомляють про результати своєї роботи?
6. Хто саме в районі зацікавлений у результатах їхньої діяльності?
7. Як довести результати діяльності до споживача?

Схема 4.1

Модель збагаченого шкільного навчання



Групи збагачуючого навчання не замінюють шкільної освіти. Вони покликані стимулювати пізнавальний інтерес та розвиток потенціалу школяра і викладачів, адже при такій організації роботи неможливе використання шаблонних схем і прийомів. У деяких школах США такі групи працюють півдня на тиждень, в інших – щоденно.

На сучасному етапі розвитку проблеми обдарованості можна виділити ряд провідних стратегій у побудові процесу навчання обдарованих дітей, які можуть застосовуватися при створенні спеціальних програм. Серед них найбільш визнаними та перевіреними часом є:

1. Прискорення, що пропонує оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами. Враховує здатність дітей швидко засвоювати навчальний матеріал. Може здійснюватися у кількох напрямках, а саме: більш ранній початок навчання дитини у школі; „перестрибування” через класи; перехід до старшої вікової групи, однак тільки з деяких предметів; більш раннє вивчення курсу, який пізніше вивчатиметься всім класом; тимчасове переведення обдарованих учнів до спеціальних груп. Проте такий темп навчання нерідко породжує нові проблеми, оскільки інтелектуальна перевага дитини не завжди супроводжується психологічною зрілістю. Окрім того, часто виявляються прогалини у знаннях дитини, які стають помітними на наступних стадіях навчання.

2. Поглиблення, при якому передбачено більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань. Такий тип стратегії навчання ефективний стосовно дітей, які виявили підвищений інтерес до конкретної галузі знань чи сфери діяльності. Практика такого навчання дозволяє відзначити ряд позитивних результатів, а саме: високий рівень компетентності у певній галузі знань, сприятливі умови для інтелектуального розвитку учнів тощо. Однак застосування поглиблених програм не вирішує всіх проблем, зокрема: не всі обдаровані діти виявляють зацікавленість певною сферою знань чи діяльності на ранніх стадіях свого розвитку; занадто рання спеціалізація навчання не завжди сприяє загальному розвитку дитини.

3. Збагачення, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків. Крім того, збагачена програма передбачає оволодіння учнями різноманітними способами і прийомами

розумової дослідницької діяльності. Таке навчання може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі учнів у дослідницьких проектах, спеціальних інтелектуальних тренінгах тощо. Як правило, використовується у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями. Якісно збагачена програма має бути гнучкою, передбачати розвиток продуктивного мислення, індивідуальний підхід при її використанні, створювати умови, за яких учень міг би навчатися з притаманною йому швидкістю, самостійно обирати навчальний матеріал, методи навчання.

4. Проблемність навчання, що передбачає стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами оригінальних методів подання матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо. Як правило, такі програми виступають компонентами збагачених програм або існують як самостійні тренінгові позанавчальні програми.

Слід відзначити перспективність стратегій збагачення та проблемності навчання, які дозволяють максимально врахувати особливості обдарованих дітей. Саме тому вони мають певною мірою використовуватися як у прискореному, так і в поглибленому варіантах побудови навчальних програм.

Вивчення досвіду роботи американських фахівців з питань дитячої обдарованості дає підстави стверджувати, що при розробці програм для здібних дітей освітнім закладам доцільно дотримуватися таких **принципів**:

1. Визначити сильні та слабкі сторони кожного учня і створити індивідуальну програму розвитку обдарованої дитини.
2. Індивідуальна програма має складатися з різноманітного навчального матеріалу, що відповідає інтересам обдарованої дитини.
3. Індивідуальна програма має передбачати оптимальний та поступовий перехід учня від одного ступеня загального розвитку до наступного.

4. Провідною метою індивідуальної програми має бути розвиток творчих здібностей дитини.

5. Невід'ємною частиною індивідуальної програми повинна бути чітка система оцінювання.

6. Обдарована дитина, яка вчиться в одному класі зі звичайними учнями, повинна мати можливість спілкуватися з однолітками свого рівня розвитку.

7. Школа має підтримувати безпосередній зв'язок з батьками обдарованої дитини.

8. Слід залучати до навчання обдарованих дітей талановитих фахівців, які мають спеціальну підготовку [232, с. 25-26].

Американськими вченими напрацьовано досить корисні поради та рекомендації вчителям і вихователям, які мають сприяти покращенню становища обдарованої дитини у колективі однолітків та сам процес навчання:

1. Менше надавати уваги ігровому навчанню з яскраво вираженим елементом змагання, оскільки обдарована дитина майже завжди перемає.

2. Не слід перехвалювати найкращі роботи окремих учнів, краще сприяти спільним заняттям у класі.

3. Не можна вдаватися до крайнощів стосовно обдарованих учнів. Жодних п'єдесталів і вундеркіндів. Але й жодного публічного приниження і сарказму.

4. Слід мати на увазі, що в обдарованих дітей погане сприйняття суворо регламентованих, занять, які повторюються. Учителям, які мають у класі обдарованих дітей, часто необхідна допомога методистів з урізноманітнення програм з урахуванням інтересів високообдарованих учнів.

Отже, підсумовуючи досвід роботи з обдарованими дітьми в США, можна виділити **три основні підходи**, які широко використовуються у цій державі.

Перший полягає в тому, що обдаровані діти навчаються і виховуються в умовах звичайного класу, однак за індивідуальними програмами, які містять елементи „збагачення” (більший обсяг

запропонованих знань) і „прискорення” (періодичне „перестрибування” до старшого класу). Другий підхід – створення для обдарованих дітей особливих класів у структурі звичайної школи. І, нарешті, *третій* – організація для цього контингенту учнів спеціальних шкіл. Усі три підходи передбачають надання учням можливості витратити частину навчального часу на самостійну роботу у шкільній бібліотеці, яка, звичайно, має бути забезпечена для цього всім необхідним.

Перевага надається спеціальним класам для обдарованих дітей, що функціонують у структурі масової школи. Такі класи не відгороджують цих дітей від інших школярів, крім того, надають їм можливість учитися з такими ж або ще більш обдарованими учнями. Другим важливим напрямком є функціонування різних факультативних програм та курсів, проведення творчих конкурсів, олімпіад.

У роботі з обдарованими дітьми беруть участь не лише школи. Ця функція покладена і на батьків, і на розгалужену мережу різних позашкільних консультаційних агентств і служб.

„Усі діти народжуються геніями, однак упродовж перших шести років їхнього життя ми допомагаємо їм позбутися цієї геніальності”.

Бакмінстер Фуллер

Значний інтерес у контексті нашого дослідження являє собою **Великобританія**, де відповідні пошуки, масштаб яких постійно розширювався, розпочалися ще у другій половині XIX століття. Саме Великобританія стала ініціатором створення Всесвітньої ради з питань навчально-

виховної роботи з обдарованими дітьми.

На розвиток системи освіти у Великобританії значний вплив справила теорія жорсткої генетичної детермінованості інтелекту. Дослідження Ч. Спірмена, Д. Томсона, а особливо С. Берта призвели до створення і закріплення в англійській системі освіти з 1944 року трьохтипної школи, яка мала відповідати трьом типам здіб-

ностей дітей, про які йдеться в урядових доповідях 30-х і 40-х років. Відбір у ці школи здійснювався на основі результатів тестування учнів.

Проте з початку 50-х років трьохтипна школа, а також психологічні основи тестування в ній стали об'єктом жорсткої критики з боку багатьох педагогів і психологів. Англійські педагоги К. Бен, М. Левітас, Б. Саймон та інші, проаналізувавши зміст тестів та практику їх застосування, зробили висновок, що:

1) за допомогою тестів не можливо об'єктивно виміряти природний інтелект;

2) усі тести, зрештою, спрямовані на вимірювання знань і вмінь, отриманих у школі, шляхом самоосвітньої діяльності чи за допомогою батьків;

3) можлива підготовка („натаскування”) до виконання тестів;

4) відбір на основі тестування призводить до несприятливих соціальних наслідків, адже ставить у невідгдане становище дітей робітників. Справа в тому, що залежно від того, де розташована школа (в робітничому чи привілейованому районі), кількість учнів, які претендували на навчання у гімназії, могла бути різною. Іноді 1 бал в оцінці виконання тесту вирішував долю дитини не лише у школі, але й у житті.

Ці висновки були підтверджені відомим англійським психологом Ф. Верноном, який займався проблемами обдарованості [427]. При цьому Ф. Вернон вважав тести інтелекту одним з надійних засобів відбору обдарованих дітей [436; 437].

На початку 70-х років боротьба педагогів, батьків, громадськості Англії за демократизацію освіти призвела до створення об'єднаної школи (comprehensive school). У більшості районів Англії відмовилися від тестів інтелектуальної обдарованості, хоча у деяких графствах окремі їх елементи продовжують використовуватися і сьогодні. Об'єднані школи можуть відвідувати всі діти з прилеглого району, а з 1980 року діє закон про право вибору батьками школи для своїх дітей.

Паралельно з боротьбою за створення об'єднаної школи набирає сили рух „на захист обдарованості”. У 1966 році було створено Асоціацію, яка поставила за мету привернення уваги громади до проблем обдарованих дітей, проведення відповідних теоретичних досліджень та експериментів, створення програм для їх навчання, а також надання матеріальної допомоги цій категорії учнів. У пресі з'явилися повідомлення про те, що об'єднані школи не справляються з навчанням здібних і обдарованих дітей. Цій же темі було присвячено цілий ряд урядових документів (Black Papers).

Здійснені дослідження дозволили поглибити знання про природу й психологічні механізми обдарованості, забезпечити можливість застосування одержаних результатів для удосконалення змісту та методів навчання всіх дітей, оскільки навчання й розвиток обдарованих учнів є ідеальною моделлю творчого розвитку людини [344, с. 138-139].

Диференціація у школах Англії як засіб виховання і навчання обдарованих учнів

В Англії не існує спеціальних шкіл для обдарованих дітей (окрім музичних та хореографічних), оскільки більшість дослідників вважає, що навчання обдарованих учнів має здійснюватися у будь-яких типах навчальних закладів. Умови для навчання дітей різного рівня здібностей створюються на основі диференціації та селекції. Такий висновок було зроблено ще у 1977 році в урядовій доповіді „Обдаровані діти у середній школі”, підготовленій групою інспекторів Її Величності, які вивчили стан навчання обдарованих учнів в усіх типах шкіл (130 середніх закладів освіти) Англії, Уельса та Шотландії [427].

Виявлення обдарованості, на думку більшості англійських педагогів і психологів, має відбуватися ще у початковій школі.

Шкільне навчання починається з 5 років у школі для малюків, де навчання є максимально наближеним до домашніх ігрових умов. Від 7 до 11 років діти навчаються у початковій школі. З першого дня шкільного життя дітей поділяють на групи за рівнем інтелектуальних здібностей та навчальних умінь. У *початковій*

школі це три потоки: група „А” – здібні, підготовлені діти, „В” – з посередніми здібностями, „С” – з низьким рівнем здібностей, недостатніми навичками читання, письма, лічби. Учні різних потоків навчаються за різними програмами залежно від рівня складності. На останньому році навчання учні більшості шкіл підлягають випробовуванню на розумову обдарованість за допомогою тестів. Залежно від результатів діти отримують направлення до одного з типів середньої школи. Учнів переводять до середньої школи на основі висновків директора та вчителів.

Середня школа є обов'язковою до 15 років. Існує кілька типів середніх шкіл: граматична, об'єднана, сучасна, технологічна. Крім того існують елітні приватні „public schools” – школи інтернатного типу з роздільною системою навчання.

Середня *граматична* школа дає повну середню освіту і право вступати до ВНЗ на будь-який факультет. До таких шкіл вступають до 15% кращих випускників початкових шкіл – вихідців із середнього стану. У процесі навчання учнів часто перегруповують відповідно до рівня їх здібностей. Традиційно освіта у таких школах завжди мала класичний характер. У сучасних умовах у них діють як гуманітарні, так і природничо-математичні та інші відділення. Старшокласники вивчають дисципліни за індивідуальними планами.

Протягом перших 3-х років усі діти навчаються за приблизно однаковими програмами. З 4-го класу починається варіювання навчальних годин за окремими предметами та у навчальних планах. Починаючи з 6-го року учні обирають одне з відділень – гуманітарне, природничо-математичне, а в деяких школах – соціально-економічне чи технічне, де поглиблено вивчають невелику кількість предметів щодо майбутньої спеціальності.

Граматичні школи призначені для підготовки керівних діячів країни і представників інтелігенції, тому основним їх завданням є розвиток розумових здібностей учнів. Для цього використовуються як звичайні форми і методи, загальноприйняті у педагогіці, так і ряд форм навчальної роботи, типових лише для Англії і традицій-

них для неї.

У випускних класах створюються невеликі групи (4-8 учнів), для яких спеціально призначаються висококваліфіковані вчителі. Учніма надається максимальна можливість для самостійної роботи, створюються сприятливі умови для розвитку усного і письмового мовлення, застосовується тьюторська система. Тьютор в англійській середній школі – своєрідний наставник. Тьютори обираються з числа кращих викладачів школи, які, крім викладацької роботи додатково керують роботою групи учнів. До завдань тьютора входить допомога кожному учню щодо вироблення в нього навичок самостійної роботи. Учні звертаються до нього один-два рази на тиждень для спільного обговорення джерел та для отримання вказівок про те, як продовжувати роботу.

Велика увага у граматичних школах приділяється моральному, естетичному і фізичному вихованню.

Середня *сучасна* школа є найбільш масовою у країні. По її закінченні випускник отримує довідку, а не атестат (як у граматичній), що не дає права на вступ до ВНЗ. Навчання у таких школах роздільне, їх мета – підготувати учнів до оволодіння масовими професіями, тому велика увага приділяється професійному навчанню. Загальноосвітня підготовка зведена до мінімуму. Навчальний план у школі обмежений: у половині шкіл відсутня іноземна мова, немає фізики чи хімії як самостійних предметів, в одному предметі часто об'єднуються історія і географія. Всі учні розбиваються на потоки: найбільш здібні займаються в потоці А, найслабші – у потоці Е.

Учителям при викладанні навчального матеріалу пропонується виходити з інтересів учнів і давати їм лише ті знання, які вони можуть засвоїти без особливих зусиль. Програми цих шкіл розробляються з розрахунку на конкретність сприйняття учнів. Практичний нахил спостерігається і в методах навчання. Підручники будуються за принципом крайньої конкретизації і спрощення даних науки.

Середня *об'єднана* школа стала кроком на шляху до демократизації системи середньої освіти: вона повинна об'єднувати всі

типи середніх шкіл. Формально навчальні плани тут є єдиними, але на практиці навчання здійснюється у потоках та групах на різних рівнях складності. Комплектуються вони без застосування тестових випробувань.

При вступі до школи діти розподіляються за паралелями механічно чи на основі характеристик, виданих початковою школою. Надалі, на основі спостережень за учнями, їх розподіляють по класах відповідно до виявлених здібностей. Після цього створюються відділення граматичної, технологічної та сучасної шкіл.

Починаючи з другого року навчання, в об'єднаній школі застосовується принцип вибірконості предметів. Це є початком подальшої диференціації навчання. На третьому році учні граматичного і технологічного відділень із 19 навчальних предметів вибирають 13 за своїм бажанням. На четвертому році остаточно визначається характер навчання того чи іншого учня. Для частини учнів це останній рік навчання. Ті, які залишаються на 5-й, 6-й та 7-й роки, проходять подальшу спеціалізацію у певній галузі знань.

Диференціація навчання ґрунтується на інтересах та здібностях учнів, набуває складних форм і має різний характер на різних ступенях навчання. Можна виділити два типи диференціації навчання: 1) навчання різних груп учнів знанням неоднакового рівня та обсягу залежно від їхніх здібностей; 2) поглиблене вивчення ряду предметів чи циклів предметів.

Диференціація навчання набуває яскраво вираженого і всеохоплюючого характеру.

Технологічна середня школа (коледж) – новий тип навчального закладу, який дає широку загальну освіту з акцентом на природничі науки та технологію. Їх мета – підготовка для промисловості спеціалістів високого рівня.

До „*public schools*” (строк навчання – 5 років, вік учнів – 13-18 років) вступають переважно діти, які закінчили особливі приватні підготовчі школи. Цей тип шкіл готує своїх випускників до вступу в університет та до заняття керівних посад у політиці, економіці, армії, церкві. Зараз існує близько 120 чоловічих шкіл тако-

го типу, де навчається 50 тис. учнів.

У приватних „public schools” диференціація навчання здійснюється аналогічним чином, як і в державних школах, однак частина обов'язкових предметів там значно більша, ніж у державних.

Більшість приватних шкіл – це школи-інтернати. Знаходяться вони у мальовничій місцевості, в будівлях старовинної архітектури, з великими озеленими ділянками і спортивними спорудами. Всі вони являють собою незалежні від держави навчальні заклади. Утримування цих шкіл здійснюється двома способами: 1) за рахунок внесків (пожертв) і плати за навчання (це 9 так званих „великих” „public schools”: Вінчестер Коледж – заснований у 1387 році, Ітон Коледж – 1441 р., Шрусберрі – 1551 р., Вестмінстер – 1566 р., Рекбі – 1567 р., Харроу – 1571 р., школа св. Павла – XVI століття, школа товариства кравців – XVI століття, Чартерхауз – 1609 р.); 2) лише за рахунок плати за навчання (школи, що виникли переважно у XIX столітті). Переважна більшість „public schools” призначені для хлопчиків.

Обсяг програм навчання „public schools” збігається з граматичною школою, хоча в них виключно велика увага приділяється вивченню класичних мов. „Public schools” – головний постачальник абітурієнтів для університетів. У „public schools” велика увага приділяється вихованню в учнів якостей керівника. Відповідно до цього будується система виховання. Суттєвими її рисами є:

1) система „будинків”. Учні різного віку розподіляються за пансіонами, в яких вони живуть разом зі своїм наставником-вихователем. Це порівняно невелика (40-50 вихованців) група, яка поза навчальним часом мало спілкується з іншими групами. Кожна з них на спортивних змаганнях виступає як єдина спортивна команда, під час огляду шкільних театральних вистав – як єдиний „драматичний колектив” і т.д. У „будинку” значною мірою зберігається дух сім'ї. Старші учні беруть участь у вихованні молодших і несуть за них моральну відповідальність;

2) самоврядування учнів. У кожному класі є так званий префект, що виконує роль старости. Крім того, існують загальношкільні префекти, які призначаються директором чи обираються уч-

нями із числа старшокласників. Вони наглядають за порядком у школі, допомагають учителям, мають право самостійно виносити догану учням. Англійці вважають, що завдяки системі префектури в учнів виховується почуття відповідальності за своїх товаришів;

3) виховання поваги до традицій школи;

4) спортивні ігри, які розглядаються у „public schools” як важливий елемент не лише фізичного, але й морального вдосконалення.

У 1988 р. розпочалася реформа освіти, яка зумовлена стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентоспроможності Великобританії порівняно з іншими країнами Заходу, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення. Серед цілей освітньої реформи відзначається необхідність спрямувати навчальний процес на максимальний розвиток здібностей кожної дитини, виявляти і розвивати в кожній дитині все найкраще [126, с. 40-41; 128, с. 101-103]

Юридично батьки мають право обирати школу для своїх дітей. Проте на практиці існує ціла система перешкод, яка об'єктивно ускладнює вихідцям з нижчих соціальних прошарків населення доступ до привілейованих шкіл. Так, під час проведення процедури співбесіди з батьками потенційних учнів певні переваги отримують представники середнього класу, оскільки великого значення надається культурі мовлення, рівню інтелектуального розвитку і навіть одягу співрозмовника. А під час вступу до „public schools” діти повинні скласти спеціальні іспити, які виявляються посильними тільки для тих учнів, що навчалися на академічних потоках. Тому в Англії існує система надання допомоги сім'ям з низьким рівнем доходів з оплатою навчання дітей у приватних школах. Її мета – допомогти обдарованим дітям з робочого середовища отримати освіту найвищого рівня. Така „адресна допомога” неоднозначно оцінюється в англійському суспільстві. Частина дослідників вважає, що вона часто перетворюється на просте перекачування коштів, призначених державній школі, до приватного сектору. Крім того, переведення найздібніших учнів збіднює об'єднану

школу. Інша частина фахівців впевнена, що навчання обдарованих учнів в об'єднаній школі коштує значно дорожче, ніж у приватній, не кажучи вже про його ефективність. Переведення ж найздібніших учнів до приватних шкіл, на їхню думку, настільки ж виправдано, наскільки необхідним є створення спеціальних шкіл для дітей розумово відсталих.

Усередині кожного типу шкіл здійснюється глибока диференціація навчання. Поділ учнів на „потoki”, „стрічки”, „сети” тощо має на меті створення гомогенних груп, у яких можна набагато ефективніше організувати навчання дітей усіх рівнів здібностей, а особливо обдарованих: стризм (потoki) – групи за здібностями; бендз (стрічки, смуги) – більш великі групи за здібностями (тричотири групи по 120-140 учнів, де відсутня внутрішня диференціація навчання); сетс – змінні групи учнів, які виявили здібності у вивченні одного предмета.

Відповідно, один предмет учні вивчають в одній групі, що працює з певною швидкістю, інший предмет – в іншій, яка працює з іншою швидкістю). В окремих школах створюються спеціальні потoki для обдарованих дітей (Express Stream), де навчання здійснюється на високому рівні складності. Існують і мішані групи – класи, що охоплюють учнів з різними здібностями.

Важливу роль у диференціації навчання відіграють випускні іспити (обов'язкова неповна і повна середня школа). Іспити складають не всі учні. За рік чи два до закінчення повної середньої школи залежно від успішності учнів поділяють на тих, хто буде складати іспити, і тих, хто не буде (приблизно 40%). Іспити диференційовані, тобто більш здібним учням дозволяється складати іспити на більш високому рівні, інші учні отримують можливість складати іспити відповідно до своїх здібностей і успішності

І все ж потреби обдарованих дітей важко задовольнити у межах навчального процесу за таких форм диференціації [58, с. 118-126].

***Виявлення і відбір обдарованих дітей у системі освіти
Великобританії***

Особлива увага в роботі з обдарованими дітьми приділяється проблемі їх ідентифікації. Цим терміном у психології і педагогіці позначається процедура різнобічного процесу виявлення і відбору обдарованих дітей. Консультанти Асоціації з проблем обдарованих дітей вважають, що першою передумовою виявлення обдарованості дитини є творча обстановка активної діяльності в класі. Вони стверджують, що якщо „кожну дитину оцінювати за її внеском у спільну справу, якщо кожна дитина переживатиме моменти успіху, визнання, похвали, тоді набагато простіше стимулювати розвиток індивідуальних відмінностей, надавати можливість винятковим дітям бути іншими, але корисними членами групи” [437].

Організатором такої атмосфери творчості у класі безперечно виступає вчитель. Саме від нього, від його кваліфікації, майстерності, знання предмета і не в останню чергу від його людських якостей залежить, чи зможе розвинутися обдарованість. Сьогодні у педагогічній пресі Англії багато говориться про те, що школа з її формальними методами і засиллям репродуктивних форм роботи не справляється з навчанням обдарованих дітей, які за відсутності адекватної за обсягом і характером роботи швидко розчаровуються у навчанні, а потім, залежно від особистісних якостей, або маскують свої здібності, або стають порушниками дисципліни. Частіше за все це учні, які наділені творчими здібностями невербального характеру, які важко виявити в умовах традиційної школи. Певну складність являє собою також ідентифікація обдарованих дітей із сімей з низьким соціальним статусом, які не отримали вдома відповідної підготовки до школи.

У процесі ідентифікації обдарованості провідна роль належить спеціально організованому спостереженню з боку вчителів і батьків. Для здійснення ідентифікації обдарованості вчитель повинен мати відповідну підготовку, яку він може отримати на спеціальних курсах під час навчання у коледжі чи університеті. Окрім

того, в Англії видано значну кількість монографічних досліджень та популярних видань, які пропонують учителям практичні рекомендації щодо виявлення та навчання обдарованих дітей (Denton C., Postletwaite K. *Able Children: Intensifying them in the Classroom.* – L., 1985; Layden S. *Helping the Child of Exceptional Ability.* – L., 1985; *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education* /Ed. by J. Freeman. – L., 1985). Зрозуміло, що учні не завжди проявляють усі риси і якості, вказані у пропонованих рекомендаціях. Проте наявність навіть деяких із наведених характеристик має привернути особливу увагу вчителя до такої дитини. Значну допомогу в процесі ідентифікації обдарованості надають батьки учнів, які використовують спеціальні листи обдарованості, анкети та опитувальники, за якими досить легко встановлюють наявність відповідних рис і характеристик у своєї дитини.

Особливий інтерес для педагогів має група дітей, обдарованість яких складно виявити через невмотивованість їхньої поведінки та недисциплінованість. Адже саме тут можливе виявлення певних резервів, яких поки що не вдалося повністю використати. Ці учні, як правило, налаштовані проти школи, вкрай критичні в її оцінці. Проте, якщо з такими дітьми працювати цілеспрямовано і наполегливо, зацікавити їх відповідними видами діяльності, вони стають винахідливими, оригінальними, хоча й нетерплячими, що часто заважає їм доводити до завершення той чи інший етап роботи. За умов відповідної мотивації ці учні здатні швидко засвоювати нові ідеї, можуть самі ставити проблеми і вирішувати їх, особливо у випадках, коли робота не пов'язана з виконанням шкільних завдань. Вони формулюють нестандартні, а часом і провокаційні запитання, глибоко вдаються до подробиць життя дорослих, освоюють світ їх проблем [437].

Відзначимо, що оцінки спеціалістів, які засновані на спостереженнях, завжди певною мірою суб'єктивні. Саме тому англійські педагоги вважають, що поряд із спостереженням слід застосовувати тестування – групове чи індивідуальне. Тести, призначені для групового тестування (наприклад, „Прогресивні матриці Равена”, „Единбурзькі тести” та інші), поділяються на вербальні (словесні) і

невербальні. Вербальні тести зазвичай охоплюють такі завдання, як вибір потрібного слова для закінчення речення або класифікацію (підбір) слів за певними критеріями, порівняння і протиставлення з використанням дієслів та прикметників тощо. Сюди ж належать тести з контролю навичок лічби. Аналіз окремих завдань вербальних тестів показує, що всі вони потребують наявності певних знань і сформованості відповідних навичок. Тому саме ті діти, які добре встигають у школі, як правило, набирають більшу кількість балів при виконанні цих тестів. Отже, при виконанні вербальних тестів у більш вигідному становищі завжди перебувають ті діти, які отримали у сім'ї ґрунтовну підготовку до школи, мають багатий словниковий запас і добре читають.

Невербальні тести, на думку багатьох англійських педагогів, менше залежать від шкільної успішності, домашніх умов виховання, соціального стану. При виконанні цих тестів учень має аналізувати, порівнювати, робити висновки на основі наборів малюнків, діаграм, предметів, фігур тощо. Із завданнями невербальних тестів нерідко краще справляються діти з високим рівнем інтелекту із сімей з низьким соціальним статусом, які часто порушують дисципліну.

З різних причин дані групового тестування можуть не збігатися з результатами безпосереднього спостереження за дітьми. У таких випадках учні підлягають додатковому індивідуальному тестуванню, яке здійснюють психологи-консультанти при місцевих органах освіти.

У 1979 році тестування інтелекту дітей і підлітків віком від 2 до 17 років проводилося за серією тестів „Британська школа здібностей”, які повинні були стати дієвим засобом перевірки й оцінки знань школярів, допомогти вчителям у відборі і класифікації учнів, розділення їх на різні потоки навчання.

Форми та методи навчання

В Англії застосовуються особливі форми навчання обдарованих дітей. Умовою їх успішного функціонування є індивідуаль-

ний підхід у навчанні і гнучкість шкільного розкладу [430].

Досить популярною формою є *спеціальні курси* для обдарованих дітей. Заняття проводяться досвідченими вчителями у певний день тижня або під час канікул. Їх відвідують діти з декількох шкіл району. Такі курси нерідко стають справжньою лабораторією педагогічної творчості.

Обдаровані учні в Англії можуть у більш швидкому темпі пройти курс школи і раніше скласти іспити. Таке *прискорене* проходження може здійснюватися з усіх предметів (тоді відбувається перехід до іншої вікової групи – Promotion) чи тільки з деяких предметів (Acceleration). Однак практика прискореного навчання не набула широкого розповсюдження. Набагато частіше, якщо це дозволяють можливості школи (наявність кваліфікованих учителів, необхідної матеріально-технічної бази), у межах гнучкого розкладу з груп змішаних здібностей обдаровані діти виділяються для спеціальних занять.

Важливою умовою задоволення потреб обдарованих учнів у групах змішаних здібностей є робота зі створення *збагачених* програм. Різні аспекти цієї діяльності обговорюються у багатьох публікаціях Асоціації з обдарованих дітей, Національного відділу педагогічних досліджень журналу „Навчання обдарованих у світі”, який видається в Англії з 1982 року. При складанні програм навчання для обдарованих дітей враховуються особливості їх психіки, інтелекту, які вимагають відповідної глибини змісту, більш високого рівня абстракції, максимуму творчих завдань і мінімуму репродуктивності, різноманітності завдань, призначених для учнів з різними стилями інтелектуальної діяльності. Для цієї категорії учнів випускаються спеціальні робочі зошити, набори дидактичних матеріалів, підручники і навчальні посібники.

Широкі можливості для навчання обдарованих дітей відкриває використання сучасних технічних засобів, передусім комп'ютерів, за рівнем забезпечення якими школи Англії посідають одне з перших місць у світі. Крім занять, комп'ютери активно використовуються у позаурочний час у гуртках і клубах, де учні більш глибоко вивчають ту галузь знань, яка їх цікавить, виконуючи різ-

ні програми. Досить поширеним технічним засобом є також звичайний магнітофон. Відомо, що обдаровані діти відрізняються багатством фантазії, творчістю, значною швидкістю процесів мислення. Одночасно у них іноді відстає розвиток механічних навичок, що заважає реалізації творчого задуму. До того ж, як правило, вони добре уявляють собі, як буде виглядати їх робота і прагнуть досягнути ідеалу. Коли ж їм не вдається виконати її на високому рівні, вони можуть зовсім покинути цю справу. Саме тому настільки важливо використовувати магнітофон, записуючи думки і пропозиції учнів, твори-мініатюри та інше.

Провідне місце серед методів навчання належить *проблемному і дослідницькому підходам*, застосування яких у поєднанні з іншими сприяє творчому розвитку обдарованих учнів, зростанню їхнього інтелектуального потенціалу. У навчанні обдарованих дітей багато що залежить від якості запитань учителя, якості і комплексності діяльності учнів, зменшення непотрібного повторення, наявності відповідних джерел. Мистецтво вчителя ставити запитання є дуже важливим. Мало користі дають запитання, які тренують пам'ять; вони передусім мають бути творчими, формувати вміння знаходити єдине правильне і оригінальне вирішення, бачити незвичайні комбінації, а також ставити проблеми [437].

Великі можливості для застосування дослідницького методу надає навчання у межах інтегрованого курсу за допомогою методу проектів. В англійській школі на старшому етапі широко застосовується метод самостійних розробок проектів, при якому учні, користуючись лише консультаціями вчителя, самі визначають предмет дослідження, складають план його реалізації, підбирають необхідні джерела і, нарешті, здійснюють дослідження. У цій роботі великої допомоги надають викладачі вищих навчальних закладів, працівники бібліотек, музеїв та інші.

Аналізуючи сучасний стан навчання обдарованої дитини у системі державної освіти **Франції**, дослідники, зокрема Л. Михайлюк [218], відзначають, що ще з періоду середньовіччя заклади освіти Франції були зорієнтовані на підготовку вченого та

дослідника, здатного самостійно освоювати навколишній світ. Цілі ж французької освіти були визначені ще під час Великої революції (1789 р.), і певною мірою уточнені після II світової війни (особливо в освітньому законі 1989 р.) [43, с. 56]. Загалом у ХХ-му столітті Франція здійснила чи не найбільшу у світі кількість реформ, а кожен уряд, прийшовши до влади, проголошував про реформу освіти і швидко запроваджував власні інновації [218, с. 30]. Французи – своєрідні лідери у світовій педагогіці за кількістю, якістю і, головне, рівнем запровадження результатів експериментів у галузі освіти, зокрема й у проблемі навчання обдарованих дітей. Нагадаємо, що саме Міністерство освіти Франції у 1905 році замовило А. Біне розробку методики відбору дітей до спеціальних шкіл.

„Чим більше люди мають розуму, тим більше вони знаходять людей оригінальних. А звичайні люди не бачать різниці між людьми”

Б.Паскаль

Крім того, ще з початку 30-х років тут було розпочато випробування методів індивідуалізованого навчання. При цьому враховувалися розумові здібності учнів, ритм їхньої роботи, втомлюваність, інтереси. Часто самим учням

надавалася можливість обирати для себе завдання. На основі досліджень у початковій школі Р. Дотрен виокремив два види робочого керівництва: один – для реалізації програми-мінімум, інший – для реалізації так званої програми розвитку. За допомогою керівництва останнього виду поповнюються знання більш сильних учнів і їм надаються більш складні та творчі завдання. Відомі французькі педагоги С. Френе і М. Бертело вважали індивідуалізацію найважливішою вимогою сучасної педагогіки [67, с. 30, 35]. Елементи „техніки” С. Френе – „шкільна друкарня, „вільні тексти”, самоврядування – стали символом нової школи, практичним втіленням ідей активізації навчально-виховного процесу, постійного вивчення особистості дитини, її прагнень та інтересів. „Техніка” С. Френе давала учням навички самостійної роботи, радість „відк-

риття” нових знань, прищеплювала смак до творчості [151, с. 216].

Л. Михайлюк [218] зазначає, що до середини 80-х р. XX ст. найбільш вагомий вплив на освітянську політику мали елітарно-технократичні концепції освіти, які застосовували соціологічні дані. Прихильники таких концепцій виходили з того, що сучасна НТР є вирішальним фактором дійсності. Технічний прогрес вимагає поглибленої спеціальної підготовки, керівництво суспільством концентрується у руках інженерів, організаторів виробництва, вчених. Вимоги економічного розвитку ведуть до дихотомічної організації праці – жорсткого розмежування сфер виконання та керівництва, а тому і в житті затверджується розрив у культурному рівні керівників та виконавців. Отже, освіта повинна закріплювати певну ієрархію, відокремленість еліти. Ці дослідники вказували на існування протиріччя між потягом молоді до вищої освіти і реальними темпами процесу інтелектуалізації праці. Вони зазначали, що „сьогодні легше заповнити вакансію службовця, аніж знайти каменяра чи шахтаря”, передбачаючи зниження академічного рівня освіти, що заважатиме формуванню еліти, яка потребує особливої уваги. „НТР негативно вплинула на шкільне життя – раніше еліта концентрувалася лише у небагатьох престижних школах, а тепер вона розсіяна серед маси сірих учнів. Слід посилити селекцію у школах і зосередитися на підготовці еліти” [218, с. 31].

Особливого значення рядом дослідників, зокрема Ж. Фурастьє, надавалося проблемі здібностей [там само]. На їх думку, генетична детермінація здібностей суттєвіше впливає на навчання, аніж соціальні умови: середовище лише розширює діапазон здібностей, коригує їх. Цей висновок Ж. Фурастьє підкріплював соціологічними даними: 70% дітей із вищого прошарку суспільства одержують до 16 років Диплом бакалавра, всі інші погано навчаються чи не встигають, тому закінчують школу на 1-2 роки пізніше. Отже, робить висновок учений, навіть за найсприятливіших соціальних умов не можна подолати біологічно детерміновану нездатність до навчання. Для того, щоб більше уваги приділяти справді обдарованим дітям, необхідно, вважає Ж. Фурастьє, відмо-

витися від класичної освіти, а за зразок взяти освіту США, яка хоч і не дає ґрунтовних знань у всьому обсязі, але допомагає дітям швидше зайняти певне місце під сонцем, вписатися у самостійне життя. Розпочавши трудову діяльність, молодь, якщо з'явиться потреба, освоїть певні знання самотужки.

Багато прихильників технократичних концепцій виступали за те, щоб звичайні діти навчалися у середній школі лише до 12 років, а потім освоювали певні професії і починали самостійне життя. Фуше (1963-1965 рр.) здійснив спробу реалізувати деякі ідеї Ж. Фурастьє на практиці, запровадивши розподіл учнів за каналами освіти на основі створення нового навчального закладу – коледжу середньої освіти (строк навчання 4 роки). Новим було те, що у ньому навчалися всі учні постелементарної освіти – 11-16 років. Структура коледжу містила 3 відокремлених один від одного відділення з різними цільовими установками, різним рівнем підготовки учнів та викладачів (теоретична, конкретна і практична), які призначалися для „блискучих” тобто обдарованих учнів, дітей із середніми здібностями і для „нездатних до теоретичних знань”. Теоретичною основою розподілу виступали біологізаторські концепції про природну нерівність дітей, концептуальний чи не концептуальний склад їхнього розуму [218, с. 32].

Саме ці ідеї стали підґрунтям реформи 1965 р., коли спростилася й уніфікувалася шкільна структура. Після закінчення початкової школи всі діти мали вчитися у коледжі, який тепер являв собою перший цикл повної середньої освіти. Колежі були розділені на декілька секцій. Відповідно до французької термінології існує два поняття і два напрямки освіти, які мають назву *тривалої* (long) чи *короткотривалої* (court) освіти. Секції класичні і сучасні ліцейного типу були віднесені до „тривалої” освіти і, відповідно, вели далі до ліцею. Сучасні секції загальноосвітнього навчання належали до „короткотривалої” освіти і в основному вели далі до трьох типів дворічної середньої спеціальної освіти: індустріальної, комерційної та адміністративної. Секції практичного напрямку, що включали так звані „перехідні” класи, в основному вели до різних типів професійної освіти [151, с. 209].

Такі коледжі проіснували недовго, адже боротьба батьків, учнів та педагогів проти реформ змусила їх закрити. Проект освітньої реформи 1977 р. („Пропозиції по модернізації французької шкільної системи”) врахував невдоволення французької громадськості недемократичною системою освіти, радикальні настрої молоді, якій влада обіцяла рівність освітніх можливостей, гарантований мінімум знань, повагу до індивідуальності дитини у навчанні тощо. Але реформа й цього разу стосувалася, перш за все, середньої школи. Єдиним типом масової середньої школи (на базі початкової, яка залишилася без змін) стала неповна середня школа – чотирирічний коледж, обов'язковий для всіх французьких дітей до 16 років. Навчання в ньому було основою для наступної загальної освіти і професійної підготовки [151]. Згідно з реформою, повна середня освіта завершувалася у трирічному ліцеї загальної і технічної освіти, який замінив ліцей з класичною, сучасною і технічною секціями. Ці секції було ліквідовано.

Дослідники відзначають, що ефект від реформ в освіті виявився мізерним, та й самі реформи мали косметичний характер. Так тривало до 1989 р., коли було ухвалено Закон про педагогічну орієнтацію, який став передумовою розпочатого у 1991 році радикального реформування системи освіти усіх рівнів, окрім початкової [218, с. 30].

Серед спроб реформування *початкової освіти* найцікавіший досвід накопичено організаторами так званих „відкритих шкіл”. „Відкрита школа” ґрунтується на концепції „глобального виховання”, яка виходить з принципів взаємозв'язку виховного середовища і суспільства, багатофакторності педагогічного процесу, поваги до особистості школяра.

В основу навчально-виховного процесу „відкритих шкіл” покладено принцип „*поваги до індивідуального ритму розвитку кожної дитини*”, що передбачає поділ учнів на групи за здібностями. „Сильні” учні вивчають шкільну програму більш ґрунтовно і здобувають більший загальноосвітній мінімум, ніж „слабкі”. Тут немає невстигаючих, адже перед кожним ставляться вимоги, від-

повідні до його сил і здібностей. У другій половині дня учні зайняті різноманітними справами: розв'язанням математичних задач, виконанням вправ з рідної мови, музикою, малюванням, ручною працею, постановкою театралізованих сценок. Учні можна зустріти у бібліотеці, у „полівалентному” залі, призначеному для різноманітних занять, у майстерні.

Цікавою формою роботи „відкритих шкіл” є об'єднання вчителів одного курсу з педагогічним радником та радником з психології в єдину „команду”. До кожного з її членів учень може звернутися за допомогою протягом навчального дня. Педагогічна „команда” організовує навчальну діяльність учнів за рівнями. Крім того, застосовується і „вертикальний” розподіл: найздібніші з того чи іншого предмета можуть займатися не з однолітками, а із старшим класом [151, с. 216-217].

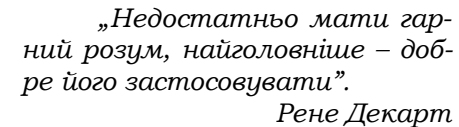
Середня школа. Другий ступінь освіти у Франції, як уже зазначалося, складається сьогодні з першого циклу (*коледж*) і другого циклу (*ліцей*). У VI і V класах коледжу (так званий загальний цикл) єдина для всіх учнів програма, що включає рідну мову, математику, економічні і гуманітарні науки, фізичні і природничі науки, ручну працю і технічну підготовку, художнє виховання, фізкультуру і спорт.

На наступному етапі (IV і III класи, так званий орієнтаційний цикл) всі учні розподіляються по двох секціях – „А” і „В”, де, крім вивчення загальноосвітніх предметів за єдиними програмами, запроваджується система предметів за вибором: для секції „А” – латинська, грецька чи інша іноземна мова; для секції „В” – практичні заняття допрофесійного характеру. Для випускників коледжу відкриваються два шляхи: випускники секції „А” мають можливість продовжити освіту в ліцеї; випускники секції „В” направляються до професійних навчальних закладів.

Навчання у перших класах коледжу здійснюється за програмами різного рівня – „полегшеною”, „звичайною” і „поглибленою”. Вони не мають жорстко окреслених меж як спеціалізовані напрямки навчання. Створюються так звані „різноманітні класи”, де

невстигаючі і сильні учні вивчають програму індивідуальним темпом

З викладачів одного класу формується *рада викладачів*, функція якої – виявлення схильностей учнів, вироблення пропозицій щодо профорієнтації кожного з них. У роботі ради викладачів бере участь радник з профорієнтації [151, с. 219-220].



„Недостатньо мати гарний розум, найголовніше – добре його застосовувати”.
Рене Декарт

Розробка проблематики здібностей та нахилів дитини мала, на думку дослідників, зокрема Л. Михайлюка [218, с. 32-35], позитивні наслідки: у Франції

створено чи не найкращу у світі систему профорієнтації. Вона спрямована на виявлення здібностей учнів та допомогу у виборі подальшого шляху навчання. Робота з орієнтації складається з вивчення особистості учня, виявлення його здібностей, рівня підготовки, визначення потреб економіки в тих чи тих спеціалістах, інформування батьків та учнів про наявні можливості продовження навчання і працевлаштування. Участь у ній беруть учителі, радники з орієнтації, шкільні психологи та медики, працівники служби соціального забезпечення.

Центральним органом орієнтації є Національне бюро інформації з питань освіти та професій, існують департаментська рада з орієнтації, рада викладачів, класу. Основними етапами, коли вказані органи орієнтують, тобто рішуче впливають на долю дитини, є V і III класи середньої школи. Після V-го класу учні, залежно від здібностей:

- ⇒ ідуть учитися до IV-го класу коледжу середньої освіти;
- ⇒ залишаються у V-му класі на наступний рік;
- ⇒ за згодою батьків ідуть учитися у професійні класи, де готуються до вступу у професійний чи загальноосвітній навчальний заклад;
- ⇒ ідуть учитися до професійного ліцею.

Після III-го класу:

- ⇒ ідуть учитися до II-го класу ліцею;
- ⇒ вступають до професійного ліцею;
- ⇒ стають до учнівства на виробництві.

У ліцеї теж є диференціація навчання за 3 секціями: гуманітарна (А), природничо-математична (С), технічна (Т) – 1 і 2 класи. В останньому класі навчання організовано за 9 секціями: А – філософія і філологія, В – економічні та соціальні науки, С – математика і фізика, Д – математика і природничі науки, Е – агрономія і техніка, Є – математика і техніка, І – промисловість, К – економіка, Н – інформатика. Для продовження освіти у вузах кращі шанси мають секції А, С і Д, найбільш підготовленими для трудової діяльності виявилися випускники секцій І, Е і Н [218]. Найбільшим престижем користуються секції, які дають серйозну природничо-математичну підготовку, перш за все секції „С” і „Д”, на які орієнтуються кращі учні [151].

Вирішальне слово при направленні ліцеїста в одну з цих численних секцій належить шкільній раді з орієнтації.

Навчальний процес ліцею будується із врахуванням індивідуальних зусиль учнів. Будь-які форми взаємодопомоги серед ліцеїстів не заохочуються, колективні роботи майже не практикуються, так само як і спеціальні заняття викладачів з відстаючими учнями. Навчання має, по суті, *конкурсний (загальний) характер*. Французька школа застосовує практику встановлення порядкового місця учня у класі відповідно до його успіхів у навчанні й поведінці. „Перший”, „третій”, „дванадцятий” учень – ці своєрідні „звання” щорічно присвоює адміністрація школи кожному учневі [151, с. 222-223].

Закінчення ліцею – ще один етап у профорієнтації. Ті, хто успішно склав іспити, подальше навчання отримують відповідно до профілю одержаного Диплома. Висновки орієнтаційних комісій мають силу закону, проте, якщо батьки не згодні із ними, вони можуть подати позов до арбітражного суду, який після детального ознайомлення із висновками і аргументами комісії прийме відпо-

відне рішення [218]. За умови гарної успішності школяра протягом усіх років навчання рада з орієнтації, як правило, задовольняє бажання його батьків відносно подальшого напрямку його навчання. У разі незгоди з прийнятим рішенням учень має право скласти екзамен спеціальній комісії Міністерства освіти, яка підтверджує або переглядає висновки шкільної ради [151, с. 221].

Головними принципами реформи 1991 р. стали автономність кожного навчального закладу, його самостійність, підвищення конкурентоспроможності. Міністерство освіти частину повноважень передало місцевим органам самоврядування. Учень віднині постає у центрі уваги, все має робитися для його повноцінного розвитку. Кожен навчальний заклад створює свій план роботи з урахуванням регіональних культурних потреб, традицій, специфіки життя. Кожен учень навчається згідно із власним індивідуальним планом. Педагогам суворо заборонено порівнювати успіхи одного учня з успіхами іншого, порівняння доцільне лише із завданнями власного індивідуального плану. Нарешті згадали і про обдарованих дітей. Висловлювалося безліч пропозицій, зокрема створення шкіл із різними швидкостями навчання. Однак зупинилися на розподілі класів у процесі роботи на групи, де разом навчаються обдаровані з обдарованими, „хорошисти” із „хорошистами”. Це сприяє, на думку вчених, психологічному комфорту, налагодженню дружніх взаємин у групах і навчанню. Кожен, хто краще встигає, може на свій розсуд перейти до іншої групи. Тим самим уперше в історії країни було створено сприятливі умови для навчання обдарованих дітей [218, с. 30-34].

За останні півстоліття бурхливого розвитку набула **Японія**. Її досягнення у галузі науки, техніки і новітніх технологій становлять величезний інтерес не тільки для вивчення її економіки і політики, але й організації її системи освіти. Адже і в цій сфері Японія досягла неабияких результатів. Так, за результатами тестів на розумові здібності, проведених у 1983 році у всьому світі, японські школярі зайняли найвище місце за рейтингом. Якщо у стандарт-

ному тесті на інтелект середній західний учень отримує 100 балів, то японський – 117. За рівнем знань випускний атестат японської середньої школи прирівнюється до студентського диплома США.

Традиції японської школи сягають глибини віків, першоджерел японського виховання та узгоджуються з базовими положеннями релігії.

„Японці – незвичайна нація. Вона залишається для нас багато в чому таємничою і загадковою, а тому недостатньо вивченою, що заважає досягненню повного взаєморозуміння”.

В'ячеслав Бунін

У початковій школі (перші 4 роки навчання) атмосфера нагадує більше атмосферу дитячого садка, ніж шкільну. У цей період учням дається повна свобода для розвитку їх особистості та нахилів. Японці пишаються своєю початковою школою, ствер-

джуючи, що їх початкова школа та їх учителі початкової школи набагато перевершують своїх колег в інших країнах світу. Зокрема, заробітна плата вчителів початкової школи дорівнює заробітній платі вчителя середньої школи, чого немає в інших країнах. Однак і вимоги до вчителя початкової школи значно вищі: він повинен уміти грати на музичних інструментах (рояль, флейта, ударні інструменти), красиво писати (написання ієрогліфів прирівнюється до живопису), мати відповідну спортивну форму, бути наділеним бездоганними моральними якостями, оскільки йому доручають найцінніший скарб країни – маленьких дітей – майбутнє нації [151, с. 260].

З 5 класу пора дитинства закінчується і настає період залізної дисципліни й покорі. Уроки проводяться відповідно до жорсткої навчальної програми. Згідно з традицією конфуціанства вчителів більш цікавлять знання, а не думка, старанність, а не інтелект, скромність, а не демонстрація чеснот учнів. Школярі не мають права задавати вчителю запитання, а мають лише виконувати його вказівки. Головний принцип японської школи – рівність. На

відміну від США чи Англії, де одним із основних принципів організації навчально-виховного процесу у школі є розподіл учнів за здібностями, в Японії в елементарній школі дітей не розподіляють за потоками чи треками, невстигаючих не залишають на повторний рік, а дають можливість наздогнати пропущене. Вчитель має не заохочувати дітей до змагання, а вести всю навчальну групу сходинками знань як єдине ціле, щоб досягнути досить високого рівня підготовки всіх, виходячи з вимог, розрахованих на середнього учня. Тому у класі, як правило, знаходяться і діти з певними фізичними і навіть розумовими вадами. При цьому інші діти ставляться до них дійсно як до рівних собі.

Навчання у *старшій середній школі* Японії починається із вступних іспитів у вигляді тестів, що визначають успішність навчання учнів з окремих предметів та коефіцієнт розумової обдарованості. Після восьми років, протягом яких здібні і не дуже здібні рухаються вперед однаковими темпами, дев'ятикласники проходять через дуже суворі випробування, щоб визначити, хто може вступити до першокласної загальноосвітньої школи, хто піде до хорошої приватної школи, а кого направлять до професійно-технічного училища. Отже, навчання стає диференційованим, з поділом на потоки та профілі. Виділяють два відділення: загальноосвітнє та професійне. Перше відділення поділяється на академічний (гуманітарний та природно-математичний) та загальний профілі. Друге відділення – на сільськогосподарський і риболовний, промисловий, комерційний, домогосподарський профілі та на цикли більш вузької спеціальності.

Академічний профіль готує учнів до вступу в університет. На загальному профілі знання мають більш прикладний характер. Тут вивчаються ті ж предмети, що і на академічному, але на нижчому рівні. Загальноосвітня програма професійного відділення зведена до мінімуму, оскільки воно готує учнів до праці з певної спеціальності [126, с. 45].

Провідною формою роботи з учнями в японській школі є

групове виховання. У школі намагаються підпорядкувати груповому спілкуванню все життя учня – і сам процес навчання, і весь його вільний час. Учні залучаються до розробки різних групових проєктів, до організації і проведення спільних туристських походів, щоб навчитися поважати один одного і бути відданими своїй групі. При цьому учнів не поділяють на здібних, малоздібних і нездібних [151, с. 260]. Так, при використанні „методу проєктів” клас поділяється на групи, перед якими ставляться „проєкти-завдання”, різні для кожної групи. За умов класно-урочної системи дітей класу часто розбивають на 6-7 рухливих груп (залежно від успішності) для виконання індивідуальної групової роботи: спочатку відбувається обговорення питання вчителя у групі, потім обговорюється загальна відповідь.

Така особливість навчання в японській школі зумовлена особливістю світосприйняття японців. Діти з самого дитинства привчаються, що життя поза роботою, суспільством і колективом неможливе. Тому у школі виховується стабільний середній рівень громадянина Японії, стандарт для здорового суспільства. Однак жорстка стандартизація системи освіти не задовольняє сучасних японських школярів, у середовищі яких вже наростає протест проти високого тиску шкільної системи та нестерпне постійне напруження конкурентної боротьби за дипломи. Існує ще одна проблема – одноманітність навчання. Заняття в більшості шкіл проводяться за однією програмою, оскільки ставка робиться на середнього учня, під якого повинні прирівнюватися всі інші. При самому процесі навчання не розвиваються індивідуальні здібності обдарованих школярів, розвиток самостійного мислення поступається цілковитому зазубрюванню шкільного матеріалу. Тому при порівнянні японських учнів з американськими перші поступаються останнім у відстоюванні власної точки зору і висуванні плідних ідей. Зважаючи на ці обставини, Міністерство освіти, науки і культури Японії вже розробляє і втілює в життя рекомендації з використання в школах альтернативних форм освіти, розширення різноманітності шкільних програм, які передбачають, зокрема, і спеціальні заходи для обдарованих дітей.

У цьому контексті варто згадати широко розповсюджені в Японії так звані *школи майстерності* (дзюку, югу, жуку), які правильніше називати репетиторськими школами. Ця школа не обов'язкова, однак необхідна для переходу на наступний рівень середньої освіти і для вступу в університет. Тут учителі ще раз пояснюють те, що було засвоєно у денній школі, додаючи до цих знань нові, які допоможуть гідно триматися на екзаменах.

Перші „дзюку” з'явилися ще у XVII ст. Їх відкривали майстри живопису, традиційної каліграфії, мистецтва володіння мечем. В останні десятиріччя ці школи розвивалися дуже швидко, і сьогодні їх кількість перевищує 200 тисяч. У „дзюку” приймаються учні від трьох до шістнадцяти років, і сьогодні в них навчається понад 25% учнів молодшої та 60% – середньої школи. Плата за навчання досить висока, проте батьки не шкодують грошей на навчання дітей, вважаючи такий спосіб вкладання капіталу найнадійнішим. По суті „дзюку” утворили паралельну систему шкільної освіти, що виконує роль компенсуючого навчання, оскільки „дзюку” заповнюють прогалини державної освіти. Вони побудовані на таких принципах, як індивідуальний підхід до кожного учня, простота викладання, тісний контакт з батьками. У класних кімнатах не більше п'яти учнів, отже вчитель має можливість врахувати особливості кожної дитини. Ці школи часто критикують за те, що вони займаються натаскуванням учнів та тести вступних іспитів. Проте слід відзначити, що саме у „дзюку” широко застосовуються різні засоби, спрямовані на збудження в дитині інтересу до предмета, на розвиток її здібностей до пізнання [151, с. 262-263].

Японці називають себе „суспільством дипломів” (гакурекі сякай), де багато важить не тільки рівень навчального закладу, але і його престиж. Діти більшу частину свого часу проводять за навчанням, щоб успішно закінчити школу, що забезпечить їм вступ до кращої старшої середньої школи, а згодом до кращого університету (Кейо, Васеда). Це, у свою чергу, гарантує їм працевлаштування до престижної фірми. Оскільки на всіх японських підприємствах діє система позитивного найму (просування працівника за-

лежить від віку і стажу його роботи), то молодій людині практично неможливо зробити кар'єру. Таким чином, уся основна конкуренція переноситься до сфери освіти. Не випадково Японію інколи називають „імперією конкурсу”.

В країні існує невелика мережа приватних шкіл, у яких узагалі немає перевідних екзаменів з першого до останнього класу, і батьки, які бажають захистити своїх дітей від стресів і перевантажень, можуть віддавати їх туди. Однак мало хто користується послугами цих шкіл. Більшість намагається з малих років кидати дітей у вир конкурентної боротьби, тобто штучно створювати більш жорсткі умови входження до життя. Японські школярі, включаючись до гострої конкурентної боротьби, змушені придушувати свої справжні схильності, багато від чого відмовлятися: від друзів, захоплень, сім'ї – в ім'я підготовки до екзаменів, в ім'я майбутньої кар'єри [151].

За умов жорсткої конкуренції на ринку праці японська молодь неминуче залучається до змагань за право бути кращим. Хоч у межах класу подібна конкуренція офіційно не заохочується, фактично кожний учень прагне отримати відмінні оцінки на екзаменах, потрапити спочатку до престижної старшої середньої школи, потім – до престижного університету, і це переростає у подальшому в напружену конкуренцію за місце у престижних фірмах і в житті. Конкуренція між учнями здійснюється не відкрито (як, наприклад, в американській школі), а приховано, при зовнішньому дотриманні і декларуванні рівності у навчанні. Згідно з японською традицією, а також у результаті специфічного розуміння японцями рівності, вчитель на уроках не виділяє ні хороших, ні поганих учнів, прагнучи підтримувати на високому рівні загальну успішність усього класу. Проте регулярно проводяться тести, і діти знають свої показники успішності і своє місце в IQ-ієрархії.

Дієвим засобом мотивації японських школярів до досягнення ними високих результатів у навчанні є відбір підприємцями майбутніх працівників безпосередньо з числа випускників школи. Наприкінці навчального року представники фірм відвідують середні школи, де виявляють кращих учнів. Кращий учень класу буде

закріплений за найкращою фірмою, другий чи третій за успішністю учень – відповідно за фірмою другого чи третього рангу тощо. Гарне навчання у подальшому стане вже моральним обов'язком учня стосовно фірми, що очікує його на роботу. В Японії, як і в інших розвинутих країнах, діє принцип „гарна освіта – престижна робота”. Однак японцями до цієї формули внесені певні корективи: „здібності + наполеглива навчальна праця = відмінні показники успішності = статус еліти”.

Японські педагоги вважають, що всі учні можуть успішно засвоювати шкільну програму. І якщо хтось відстає, то йому радять бути уважнішим у школі і більше часу відводити на заняття вдома. Японська школа функціонує під девізом: „Успіху добиваються невтомною працею”, „Якщо відстаєш, наполегливіше працюй над собою”. У школі панує принцип: „Працювати на межі своїх можливостей”. Коли японські школярі йдуть до школи, вчителі й батьки наставляють їх, кажучи „Гамбаре” („Тримайтеся”), на що вони відповідають „Гамбарімас” („Будемо триматися до кінця”). У цих фразах полягає основний принцип навчання в Японії, який готує повноцінних громадян для японського суспільства [151, с. 266].

Отже, державна політика Японії у галузі освіти націлена на повне підпорядкування розумового потенціалу держави інтересам економічного розвитку країни. Прагнення японських монополій затвердитися на світовому ринку виражається у розвитку інтелектуально інтенсивної, спрямованої на майбутнє індустрії росту. Крім того, зусилля японської держави спрямовані на побудову такого суспільства, в якому „вітається творчість кожного окремого індивідуума. Уряд виступає за розширення можливостей у галузі культури, освіти, спорту так, щоб усі громадяни країни могли самостійно розвиватися все своє життя, щоб вони могли розкрити свою індивідуальність і свої таланти та займатися творчістю відповідно до свого вибору”.

Закордонні фахівці одностайно визнають, що розвитку творчих здібностей учнів в Японії приділяється набагато більше уваги,

ніж в інших країнах світу. Вже другокласник користується фарбами 36 кольорів і знає назву кожної з них. У „співучий” день директор має право відмінити заняття, щоб дівтора відправилася на повітря малювати з натури, слухати пояснення вчителя про те, як досягати красу природи.

Під час навчання ієрогліфіці стирається грань між каліграфією та малюванням. Коли освоєні необхідні механічні навички, людина вже не пише, а малює: причому не пером, а пензлем, приводячи її в рух не тільки рукою, а немовби всім тілом.

Кожна вихована Людина, на думку японців, неодмінно повинна володіти майстерністю віршування. Широко розповсюджені такі форми поетичної творчості як танка та хоку (художній образ однієї з пів року плюс визначений настрій, переданий через підтекст). У середині січня щорічно влаштовуються традиційні поетичні змагання. Існує школа „Трави і місяць” (ікебана – вид мистецтва) яка сприяє самовираженню людини.

У своїй книзі „У шкільному мундирі” К. Преображенський так описує сучасну японську школу. „Більшість японських шкіл побудованих, як і в нас, по типових проектах, позначено порядковим номером, але деякі мають і назви. Назва однієї з них нагадує про саму горду мрію людини: „Ліс волі”. Розташована вона у підніжжя гір, на краю тихого лісу, її директор сам спроектував цей білий будинок, схожий на корабель.

Відомство освіти дозволило починаючому директору створити свою, як прийнято в нас говорити авторську, школу, засновану на ідеалах, протилежних офіційній педагогіці.

У складеній ним програмі тупе зубріння було замінено цілим комплексом найцікавіших занять – малюванням і співом, спектаклями на аматорській сцені, сільськогосподарськими роботами” [359, с 67].

Ще у 1979 р., який ООН оголосила Міжнародним роком дитини, у Токіо відбувся Міжнародний симпозіум з питань раннього розвитку дітей „Починаючи з народження”. Японцями було запропоновано ідею про те, що освіта людини має починатися з її наро-

дження. Головним ініціатором симпозіуму стала Асоціація раннього розвитку, голова якої очолював тоді й японський інститут виховання талантів, засновником і президентом якого був Шиничи Сузукі – всесвітньо відомий завдяки дитячому скрипковому оркестру Сузукі. Японські педагоги впевнені у відсутності генетичної зумовленості здібностей, саме тому і звертають особливу увагу на розвиток кожної дитини з самого народження. Серед них відрізняється один з найбільших учителів нашого сторіччя, найзнаменитіший житель давнього містечка Мацумото, розташованого у гірському районі Японії, – Шиничи Сузукі. Це він розробив методику навчання дво- і трирічних дітей грі на скрипці, а потім прямо чи опосередковано навчив цьому майже сто тисяч дітей! Він був м'яким і тихим генієм. Любов і повага до своїх вихованців виявлялися буквально в усьому, що він робив і говорив. Американський дослідник Г. Доман згадував, як він уперше почув гру учнів Ш. Сузукі: „Це було настільки чудово, що сколихнуло нас до глибини душі. Ми були готові слухати їх знову і знову. Ми одержали колосальне задоволення, коли прослухали виступ п'яти тисяч учнів Сузуки на щорічному національному концерті у Токіо. Маленькі музиканти виконували Моцарта, Баха і Бетховена. І виконували так, що це неможливо описати словами!” Сьогодні безліч дітей у всіх куточках земної кулі грають на скрипках, і самому найменшому з них всього два роки [98].

Промислові кола Японії дуже зацікавлені у створенні умов для розвитку талантів і здібностей людини з раннього дитинства. Зокрема, цей напрям роботи входить до завдань Патентного бюро, яке поряд з контролем винаходів і захистом прав винахідників, займається стимулюванням і послідовним упровадженням винаходів і нововведень у всіх галузях науки і техніки. І в цьому напрямку воно діє досить енергійно. Ще з 1941 р. бюро організує виставки творчості дітей і студентів, на яких демонструються кращі роботи з майже ста тисяч, що надсилаються щороку. Кращі роботи відзначаються високими преміями. З 1951 р. існує і виставка робіт учителів, мета якої – звернути увагу на значення винаходів і в той

же час підвищити якість засобів навчання. Патентне бюро відповідає також за дитячі клуби винахідників, у яких розвиваються творчі здібності дітей і пробуджується інтерес до науки і техніки. Для дітей постійно організуються виставки „Погляд у майбутнє сьогоднішньої науки”, де вони можуть вільно фантазувати. З 1960 р. проводиться конкурс під девізом „Творчість через змагання”, щоб виявити ще не враховані ідеї, які можуть знайти застосування у повсякденному житті чи в промисловому виробництві. Крім того, патентне бюро активно стимулює винахідників, видає науково-популярні статті, інформаційні бюлетені з різних галузей світової науки.

Патентне бюро впливає не тільки на школу, але й на університети, де вивчення патентів займає провідне місце у підготовці майбутнього фахівця для ознайомлення його з останніми досягненнями науки і техніки. Отже, сама економічна міць держави ґрунтується на використанні інтелектуально-творчого потенціалу трудящих, і Японію можна вважати моделлю і зразком взаємодії між монополіями та державними установами, у результаті якого досягається високий рівень кваліфікації трудящих і негайне впровадження новітніх досягнень науки й техніки у вигідне виробництво.

Педагоги та психологи **Німеччини** тяжіють до думки, що обдарованість формується протягом життя дитини під впливом різних чинників. Тому основним завданням навчання має стати створення необхідних умов для розвитку обдарованості.

Ідеї нерівності дітей за здібностями були реалізовані у Німеччині ще наприкінці XVIII століття у філантропії **Й. Базедова**, який, не наважуючись відмовитися від станового поділу, запровадив розподіл учнів у своєму навчально-виховному закладі на три групи: *академісти* – діти знатних батьків, що готувалися до навчання в університеті; *педагогісти* – майбутні вчителі і гувернери та *фамулянти* – діти, що не належали до дворянського стану, до того ж бідні. Передбачалось у майбутньому зробити цих дітей лакеями в аристократичних сім'ях. Вони утримувалися за рахунок

благодійності.

Й. Базедов пропонував і різний зміст та форми трудових занять для дітей широких мас і для дітей культурних станів. Для фабулянтів він вважав можливим відводити на фізичну працю 6 го-

*„Талант дозріває у тиші,
характер загартовується у
буремному житті”*

Й. Гете

дин на день і на шкільні заняття – 2 години, для педагогістів – відповідно 4 та 4, а для академістів – 6 годин на шкільні заняття в школі і 2 години – на

ручну працю [152, с. 314-324].

У часи розквіту експериментальної педагогіки багато уваги природі здібностей людини та створенню умов для їх розвитку присвятив **Ернст Мейман** (1862-1915) – професор філософії і педагогіки ряду німецьких університетів. Е. Мейман вимагав, щоб кожен вихователь навчився складати загальний психофізичний портрет кожного окремого учня для найкращого його розуміння. Учитель, який не знає, що деякі з його учнів дуже легко втомлюються під впливом певних несприятливих умов життя, поганого травлення і т.д., – той учитель може поставити перед ними занадто високі вимоги, яких вони не зможуть виконати, що дуже шкідливо відіб'ється на їх інтелектуальному стані, може зашкодити на все життя їх нормальному розвитку.

Для того, щоб добре розуміти весь хід розвитку підростаючої людини, необхідно: 1) визначити періоди цього розвитку і нормальні відхилення у розвитку; 2) впевнитися у характеристичних відмінностях між підлітками і дорослою людиною; 3) вивчити взаємозв'язки між фізичним та інтелектуальним ходом розвитку, адже вони не завжди збігаються; 4) визначити можливі межі відхилень дітей від нормального середнього типу. Тоді всі ці досліді й спостереження створять цілісне знання про середню нормальну дитину і можна буде відразу встановити, яка дитина відповідно до свого віку виявляє надзвичайні здібності, а яка, навпаки, є фізично й

інтелектуально відсталою, із затримками у розвитку. Це вимагатиме від учителя поділу дітей на певні групи за їх силою і працездатністю; 5) до цього психологія виховання та навчання має розв'язати питання розвитку в окремих дітей певних здібностей до того чи іншого предмета навчання [151, с. 44].

Ці думки були підтримані *Георгом Кершенштейнером* (1854-1932), який у Мюнхені створив особливу систему народних шкіл. Зокрема, Г. Кершенштейнер стверджував, що люди від природи наділені різною розумовою обдарованістю, а тому, відповідно, виникають і відмінності їх ролі у суспільному житті: одні займаються розумовою працею, відіграють керівну роль, висувують перед суспільством загальну мету і конкретні завдання. Інші ж зайняті фізичною працею і реалізацією рішень своїх „вождів”. Представники кожної з цих груп людей вже у стінах школи повинні отримувати певну професійну підготовку, що зводилася, головним чином, до вироблення характеру, створення психологічної установки на розумову чи фізичну працю [151, с. 58].

Не дивно, що саме у Німеччині було втілено у життя одну з найбільш дискусійних концепцій диференціації навчання – *мангеймську систему навчання*. Доктор *Йозеф Антон Зіккінгер* (1858-1930), намагаючись подолати основний недолік класно-урочної системи навчання – відсутність пристосованості шкільної освіти до індивідуальних здібностей учнів, – у школі міста Мангейм здійснив поділ дітей на групи не за віком, а на основі різниці в їх розумовому розвитку. Він виокремив 4 групи: 1) *основні класи* – для дітей, які мають середні здібності (50-60 %); 2) *класи для учнів малоздібних*, які, звичайно, не закінчують школу (20-30%); 3) *допоміжні класи* для розумово відсталих дітей (2-2,5 %); 4) *класи для обдарованих* (20-25%). З них 1,2% – високообдаровані.

Поділ дітей здійснювався на підставі результатів психометричних обстежень і характеристик учителів. Тривалість навчання у кожній групі була різною: у першій – вісім років, у другій і третій – чотири роки, у четвертій – шість років.

Мангеймська система викликала великий інтерес, її намага-

лися застосувати у багатьох країнах Європи та у США.

Головний недолік системи в тому, що вона ґрунтувалася на уявленні про вирішальний вплив біологічних чинників на кінцеві результати розвитку учнів. Окрім того, навчання дитини у тому чи іншому класі, її здібності до навчання, виявлені на етапі попереднього відбору, немовби визначало наперед її становище у школі й житті. Оскільки матеріальний стан простих людей не сприяли ранньому розвитку здібностей дитини, запропонований Й. Зіккінгером принцип індивідуалізації навчання став проявом класового характеру освіти того часу [192, с. 273-274; 243, с. 327-328].

„Будь-яке навчання людини є ... мистецтвом, що сприяє прагненню природи до свого власного розвитку”.

Й. Песталоцці

У 1919 році у Штутгарті **Рудольфом Штейнером** (1861-1925) засновано першу вальдорфську школу. Своєю назвою вона завдячує цигарковій фабриці

„Вальдорф-Асторія”, директор якої організував школу для дітей робітників та службовців. Р. Штейнер втілює у цій школі розроблене ним філософське вчення – антропософію, відповідно до якого розвиток здібностей до пізнання вдосконалює людину. Антропософія поєднує у собі елементи суб’єктивного ідеалізму (дійсність як самовиявлення духу), об’єктивного ідеалізму Й. Гете, а також християнства.

Вальдорфська педагогіка стала одним із різновидів втілення ідей „вільного виховання” і „гуманістичної педагогіки”. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у єдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла.

До основних концептуальних положень вальдорфської педагогіки належить ідея про те, що розвиток людини здійснюється стрибкоподібно, декількома щаблями. Перший з них – народження фізичного тіла. У віці семи років народжується перше духовне ті-

ло, завдяки чому розпочинається самостійне внутрішнє емоційно-образне життя. У віці 14 років „народжується друге духовне тіло”, що створює умови для самостійного емоційного життя і мислення, а у 21 рік відбувається народження людського „Я”. Кожний із названих циклів життя у процесі виховання і навчання висуває свої завдання, цілком специфічні вимоги.

Основним принципом цього напряму у педагогіці є природовідповідність, який, на думку його засновника, полягає в тому, що розвиток дитини відбувається за заздалегідь заданою, генетично детермінованою програмою, а тому передує навчанню і визначає його. Природні задатки особистості характеризуються спонтанністю свого прояву і мають розвиватися вільно. Педагог повинен, „ідучи за дитиною”, створювати максимально сприятливі умови для виявлення її природних здібностей, враховуючи семирічні цикли розвитку людини.

Вальдорфська педагогіка ґрунтується на визнанні індивідуальності кожної дитини, основними компонентами якої є тіло, душа і дух. Завдання вальдорфської школи у тому, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо – це відмова від влади над дітьми. Головне завдання вчителя вальдорфської школи – допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності.

З'явившись на початку XX століття, Вальдорфська педагогіка останнім часом переживає друге народження – сьогодні це міжнародний культурно-освітній рух. Таких шкіл понад 500 – у Німеччині, Австрії, Нідерландах, Швейцарії, Скандинавії, Великій Британії, США. З'явилися вони і в Африці, Південній Америці, Японії. Вальдорфська педагогіка – це не тільки школи, а й дитячі садки, лікувально-педагогічні общини, широка видавнича діяльність (книжкові серії із загальних питань виховання, література для психологів, лікарів, батьків) [359, с. 58-65].

У період 50-60-х років XX століття у ФРН усіх дітей на основі теорії обдарованості поділяли на три основні групи з теорети-

чними, практичними, теоретико-практичними обдаруваннями. Відповідно до Дюсельдорфської угоди прем'єр-міністрів земель від 17 лютого 1955 р. учнів розподіляли за трьома основними типами шкіл:

- народна школа (I-VIII класи);
- неповна середня школа (V або VII-X класи);
- гімназія (V або VII-VIII класи).

Після закінчення IV класу здійснювався відбір близько 20% всіх дітей до шкіл підвищеного типу: а) приблизно 15% йшли у повні середні школи-гімназії з 9-річним курсом навчання – класичні, сучасних мов, природничо-математичні, економічні; б) 4-5% йшли до неповних середніх шкіл з 6-річним курсом навчання (V-X класи) – у деяких землях ці школи називали реальними. Решта 80-81% всіх дітей продовжували навчатися до кінця терміну обов'язкового навчання на старшому ступені народної школи, зміст навчання в якій не дозволяв продовжувати освіту в неповній і повній середній школі, оскільки в ній не вивчався ряд предметів (алгебра, іноземна мова тощо). Рівень знань учнів V-VIII класів народної школи був значно нижчим від відповідних класів середньої школи, суттєво відрізнялися і методи навчання.

До неповної середньої школи приймалися діти, які закінчили початкову школу і пройшли спеціальний відбір. Критерієм для відбору була наявність у школярів „теоретично-практичних здібностей”.

Як і раніше, до числа „здібних і обдарованих” потрапляло не так уже й багато учнів. Так, у 1964-65 рр. у Гессені, наприклад, лише 8,7% учнів реальних шкіл продовжували навчання у старших класах гімназій.

Повні середні загальноосвітні школи-гімназії ставили своїм завданням підготувати найбільш здібних і обдарованих людей „вищої духовності” до вступу в університети. У період 50-60-х років гімназії охоплювали приблизно 6-7% юнаків і дівчат. Гімназії (V-XIII; VII—XIII і I-XIII класи) мали різноманітні назви в різних землях: гімназії, реальні гімназії, обершупен, оберреальшулен то-

що. Зміст навчання в гімназіях диференціювався за такими напрямками: природничо-математичний, сучасних мов, стародавніх мов. Поряд з цими основними напрямками існувала невелика кількість гімназій з економічним ухилом і музичних гімназій.

З перших же класів у гімназії розпочинався відсів (до VIII-X класів невідстаючі учні переводилися до неповної середньої чи народної школи). При переході з X в XI клас з гімназій відсівалося близько 40% учнів. У старших класах спостерігався подальший відсів. Екзамен на атестат зрілості складали тільки 25-30% від кількості тих, хто вступив до повної середньої школи.

На думку дослідників, зокрема В. Кравця, з приходом до влади політичної коаліції ХДС/ХСС відбулася переоцінка діяльності соціал-демократів у галузі шкільних реформ. Виступаючи за підвищення якості навчання, представники коаліції добилися закріплення традиційної шкільної структури з трьома типами загальноосвітніх шкіл, відмовляючи новому типу, тобто загальній школі, у рівноправному з ними статусі, обстоюючи розширення елітарної освіти [151, с. 236].

На відміну від інших країн Західної Європи у ФРН *загальною (базовою) є освіта* лише протягом *перших чотирьох років* (лише в трьох з десяти земель – протягом шести років), після чого йде *розподіл* учнів у віці 10 років (чи, відповідно, 12 років) залежно від *успішності і здібностей* за трьома видами школи:

- а) неповна середня – *основна* – школа (4+5);
- б) неповна середня – *реальна* – школа (4+6);
- в) повна середня – *гімназія* (4+9).

Що ж до *інтегрованої (загальної)* школи (4+6), то це об'єднання трьох традиційних типів з організацією диференційованого навчання в навчальному процесі, що раніше не практикувалося в середній освіті ФРН, оскільки цю роль виконував механізм розподілу учнів за різними потоками навчання.

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження становить *початкова школа (Hauptschule)*, основний акцент у якій ставиться на всебічний розвиток дитячої індивідуальності, пізнаваль-

ного інтересу і таких здібностей, як фантазія, ініціатива, самостійність і спілкування у колективі. Навчання у початковій школі поділяється на два (іноді на три) ступені: вступний, початковий, орієнтаційний. *Вступний ступінь* ставить своїм завданням усунення тих відмінностей у розвитку дітей, з якими вони приходять в школи, і створення необхідних передумов для успішної організації навчального процесу на початковому етапі навчання, розвиток у всіх дітей бажання і здібностей до навчання.

Для розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини поряд з класною роботою існують форми індивідуального, парного і групового навчання.

До вимог *початкового ступеня* належать: застосування єдиної навчальної програми, що сприятиме розвитку всіх дітей; введення додаткових предметів, які дозволяють усім дітям виявити домінуючі схильності і сприяти їх подальшому розвитку; надання підтримки дітям, що потребують особливої допомоги, за допомогою відповідних, призначених для цього курсів.

У навчальних планах знаходять відображення різні форми організації занять, зокрема: поділ класу на групи, диференційоване навчання, заняття, що сприяють подоланню труднощів у засвоєнні учбового матеріалу. Практикується також більш швидке проходження початкової школи дітьми з високим рівнем розвитку, причому поряд із здібностями до навчання рекомендується враховувати, перш за все, емоційну і соціальну стабільність дитини.

Ступінь орієнтації призначений для визначення інтересів, здібностей, можливостей кожного учня для вибору подальшого шляху навчання, що є однією з форм внутрішньої диференціації загальноосвітньої школи. З цією метою створюється ряд умов, а саме: постановка індивідуальних завдань поряд із загальним спільним навчанням, а також створення груп для спільного виконання завдань; надання можливості учням у певний період часу вивчати за вибором предмети чи теми різної складності з метою визначення і розвитку здібностей. Допоміжний ступінь може існувати як самостійно (наприклад, у землях Бремен, Нижня Саксонія),

так і в рамках школи будь-якого типу (наприклад, у Баварії і Баден-Вюртенберзі) [151, с. 240].

З V класу починається *другий ступінь навчання* й учні розподіляються за здібностями й успішністю до шкіл різних типів. Зазначимо, що *учні мають можливість переходити із школи одного типу до школи іншого типу*. Перехід став можливим у результаті узгодження навчальних планів для всіх видів шкіл. Береться до уваги і бажання батьків дитини, навіть всупереч рекомендаціям шкільних педагогів. Хоча, як правило, батьки прислуховуються до рекомендацій цієї своєрідної діагностики, адже вона вільна від упередженості.

У 1969 р. було сформульовано мету, яку повинна розв'язувати основна школа, – підготувати учнів до входження до культурного життя країни, визначення свого місця у політичній і соціальній сфері відповідно до здібностей та фізичних даних, визначення своєї участі у трудовому житті країни.

Учні рано залучаються до *конкуренції за право вчитися у престижній школі*. Система екзаменів, тестів, інших форм навчального контролю сприяє змагальності, коли основним кредо шкільного життя стає боротьба за високу успішність. До гімназії не вступає той, хто не може знайти, утвердити себе, досягти необхідного результату, успіху. Ось чому дуже часто в гімназії випаровується все дитяче, зникає повна дружельюбності атмосфера початкової школи. Про гостре суперництво у навчальній роботі між школярами часто пишуть у педагогічній пресі ФРН. Не лише ретельний відбір, що відфільтровує на кількох етапах школярів на шляху до академічної освіти, але й уся система організації навчання, як і його зміст, характеризують *гімназію* як школу селективну, привілейовану, орієнтовану безпосередньо на підготовку до вступу в університет.

Гімназисти не залежать на старшому ступені навчання від типу гімназії, а можуть вибрати предмети залежно від нахилів та інтересів. З організаційної точки зору система курсів також має переваги. Якщо заняття (лекції, семінари) з предметів основного

курсу відвідують усі учні (весь потік) певного року навчання, то при вивченні предметів „курсу досягнень” вони розділяються на групи по 8-10 чоловік, що дозволяє здійснювати індивідуальний підхід і більш глибоке вивчення матеріалу. Великий акцент робиться на ранньої спеціалізації [151, с. 232-254].

Розвиток освіти у ФРН в останні десятиріччя супроводжується ініціативами, спрямованими на інтенсивне навчання обраних школярів, що виражається, наприклад, у створенні класів для високообдарованих дітей у Нижній Саксонії при Югенддорф-Крістоферус-школі в Брауншвейгу. Ця школа поряд з Лижною гімназією в Берхтестегадене є найвідомішим навчальним закладом приватної організації – „Християнської молодіжної робочо-селянської Німеччини”. Перший такий клас було відкрито у 1981 р., і склався він з 8 учнів, серед яких було 2 дівчинки. Щорічний набір у клас відбувається за результатами відбору на основі тестування і спостережень за дітьми. Заняття починаються з одинадцятирічного віку. Більшість учнів одержують стипендію, щоб забезпечити можливість навчання дітей з різних прошарків суспільства. У Баден-Вюртемберзі при 9 професійних школах є гуртки для особливо обдарованих учнів.

Одним з найважливіших критеріїв відбору особливо обдарованих учнів у ФРН є *конкурси*, постанову про підтримку яких у системі освіти ФРН прийнято 14 вересня 1984 р. З найбільш відомих та престижних конкурсів можна назвати такі, як: конкурси з декламації, музики, змагання „Молодь готується до Олімпіади”, конкурс з німецької історії на приз президента Федеративної Республіки, з іноземних мов, математики, інформатики; відбіркові конкурси, що визначають учасників міжнародних олімпіад школярів з хімії, фізики, математики; конкурси молодих учених. Проводяться змагання „Юність і пісня” – конкурс молодих поетів і композиторів, „Шкільний театр” – зустрічі юних аматорів театру, „Молоді художники представляють” – приз за кращий твір образотворчого мистецтва.

З 1983 р. у Гамбургському університеті разом з університе-

том Джона Гопкінса в Балтиморі (США) здійснюється дослідницька програма щодо виявлення і заохочення математично обдарованих учнів. Перші результати цієї програми були опубліковані в 1985 р. З цього ж року у Мюнхенському університеті діє проект „Формування видатних здібностей у дітей і підлітків: ідентифікація, аналіз розвитку і досягнень”. Відповідно до нього у 1985, 1986 і 1987 р. було обстежено в цілому 30000 дітей з чотирьох федеральних земель 1971, 1973, 1975, 1977, 1979 і 1981 рр. народження. За розвитком виявлених у ході багатоступінчастого відбору 900 найобдарованіших дітей було встановлено моніторинг для одержання загальної картини розвитку здібностей молоді ФРН. Крім того, на сучасному етапі активізуються окремі дослідницькі програми. Проте шанси дітей найманих робітників і робітників-іноземців на розвиток здібностей дуже невеликі, оскільки акцент робиться на селекцію, а не на розвиток здібностей усіх дітей.

Досліджуваній проблемі приділяється велика увага і у вищих навчальних закладах ФРН. Якщо розвитку здібностей школярів присвячено дослідження лише в останні десятиріччя (окрім, можливо, музики і спорту), то заходи, що стимулюють цей процес у вищих навчальних закладах, діють давно, зокрема заохочення обдарованих студентів і молодих учених. До них належать, наприклад, Навчальний фонд німецького народу, що був відновлений у 1948 р.

Заохочення кращих розпочинається з ґрунтового відбіркового конкурсу, що проводиться серед абітурієнтів, чийї кандидатури запропоновано школою, серед переможців усіляких конкурсів, серед учнів початкової і середньої школи, художніх і музичних шкіл, а також серед інших кандидатур (скажімо, докторанти можуть самі висунути свою кандидатуру). Стипендіати заохочуються не тільки матеріально. Вони мають постійні контакти із співробітниками генерального секретаріату, їм допомагають особисті консультанти. Два рази на рік вони мають представляти до Навчального фонду персональні звіти про своє навчання. Для цих осіб організуються мовні курси, влітку вони мають можливість проходи-

ти практику на підприємствах, відряджаються за кордон.

Також інтенсивно, хоча і не в такому обсязі, надають матеріальну допомогу обдарованим студентам благодійні організації, що переслідують політичні цілі. Наприклад, інститут заохочення здібностей Фондом імені Конрада Аденауера, що фінансується ХДС. СДПГ пов'язана з Фондом Фрідріха Еберта (заснований у 1925 р., відновлений у 1945 р.). Цей фонд надає фінансову допомогу учням і особам, які мають науковий ступінь. Фонд розглядає свою діяльність у світлі традицій „демократичного робочого руху і соціал-демократії” і стверджує, що „здібності мають розвиватися і підтримуватися, особливо якщо це стосується вихідців з нижчих прошарків суспільства”. Католицька церква сприяє розвитку здібностей через створений у 1956 р. Єпископальний фонд допомоги учням, що фінансує навчання учнів і докторантів. Євангелічна церква допомагає здібним студентам через „Євангелічний союз учнів”. Цікаво, що з 1950 р. 55 % стипендіатів цього союзу становлять жінки.

У 1954 р. Об'єднання німецьких профспілок також заснувало свій Фонд, який надає фінансову допомогу студентам і особам, які мають науковий ступінь. Його головне завдання, на відміну від інших, – не відбір і формування еліти шляхом привілеїв, а дійсна допомога обдарованим учням. 300 осіб серед стипендіатів цього фонду з 1954 по 1980 р. становили діти малокваліфікованих робітників, 510 – діти висококваліфікованих робітників.

Установи, що здійснюють фінансову підтримку, перебувають у постійному контакті зі своїми колишніми стипендіатами. Виплати стипендій припиняються, як правило, після одержання наукового ступеня стипендіатом. Найпочеснішим призом для молодого вченого у ФРН є приз Хейнца-Майера-Лейбніца.

Отже, на думку дослідників, зокрема В. Кравця, освіта у Німеччині являє собою гнучку, добре відрегульовану і продуману систему, у межах якої всі діти, якими б не були їх здібності, можуть розкрити свій інтелектуальний потенціал, свої особистісні

творчі можливості. Практично кожен може розраховувати на увагу і добру пораду з боку педагогів, оскільки суспільство не може собі дозволити мати неефективну систему освіти, що ігнорує будь-які потенційні таланти, – надто сильна конкурентна боротьба у світовій економіці, на експортних ринках; надто боляче можуть вдарили по суспільству соціально-економічні втрати від школи [151, с. 232-254].

У Міністерстві освіти **Ізраїлю** існують спеціальні відділи, які займаються проблемами навчання та виховання особливо обдарованих дітей. Окрім того, майже 15 різних громадських організацій по всій країні розробляють програми навчання для обдарованих дітей молодшого віку, які витримали спеціальні іспити. Такі заняття проводяться один-два рази на тиждень у післяобідній час в університетах, музеях, суспільних центрах. Як правило, на іспити дітей направляють викладачі. Однак батьки можуть і самостійно звернутися до директора школи або класного керівника з проханням направити дитину на ці іспити.

Обдаровані учні, які складають, за підрахунками чиновників від освіти, 23% від усіх школярів, після відповідного тестування навчаються за більш складними програмами у спеціалізованих школах або відвідують додаткові заняття, навчаючись у звичайній школі.

Для вступу до ВНЗ необхідно пройти загальноізраїльський психометричний іспит. Він складається з тестів на перевірку обсягу словникового запасу, здібностей до логічного мислення, рівня знання математики і володіння англійською. Психометричний тест проводиться у жорстко встановлений термін незалежним Ізраїльським центром тестування й оцінки. До кожного питання надається кілька варіантів відповідей, з яких необхідно обрати правильний. Результати оцінюються за шкалою від 200 до 800 балів і дійсні протягом семи років. Вони розсилаються в усі вищі навчальні заклади країни. Перескладати тест у випадку провалу можна необмежену кількість разів, однак не раніше ніж через 10 місяців після попередньої спроби.

Для вступу у ВНЗ необхідно набрати не менше 400 балів, хоча навіть і це ще не гарантує успіху. Справа в тім, що в кожному навчальному закладі „мінімальний бал” варіює залежно від популярності фаху, числа місць для нових абітурієнтів і щорічної кон'юнктури.

Для вступу на відділення інженерних і точних наук вузів потрібно скласти ще й іспит єдиного зразка з математики чи фізики. Він проводиться щороку у травні все тим же Центром тестування й оцінки. Оплата іспиту здійснюється самими абітурієнтами.

Іноді абітурієнт має пройти персональну співбесіду на івриті. Зокрема, це звичайна вимога на відділеннях психології і медицини. У художніх, музичних і театральних вузах потрібно представити творчі роботи чи успішно пройти випробовування (прослуховування).

Цікавою та досить ефективною є система роботи зі здібними дітьми на **Кубі**, де суперечлива політична ситуація не заважає, а навіть сприяє цій діяльності. Школи на Кубі – лише державні, приватних немає. Малювання, музика, спорт обов'язково входять до системи навчання. Є спеціалізовані музичні школи, школи балету, спортивні школи. На Кубі розвинений інститут репетиторства. У кожній провінції (області) є школа мистецтв. Для особливо обдарованих дітей у столиці існує Національна школа мистецтв. У школах проводяться олімпіади з різних предметів, за результатами яких найздібніші потрапляють на навчання до школи імені Леніна у Гавані. Ця школа дає своїм вихованцям найвищий рівень знань, тут ведеться поглиблене вивчення різних предметів. На загальних засадах до цієї школи приймають після закінчення 7-го класу та складання дуже складних вступних іспитів. На Кубі кажуть: „Блат узагалі-то існує в нашій країні, але тільки не в системі освіти”. Те ж саме стосується і вступу до інституту чи університету. Тому батьки обдарованих дітей можуть бути впевненими у тому, що їхній клопіт не становитиме проблеми під час переходу до вищої ланки освіти [385].

Особливе значення надається підвищенню рівня освіти всього народу у **Венесуелі**, оскільки це – вирішальна передумова для створення національної промисловості. Головним завданням відкрито визнається необхідність підйому інтелектуального рівня. Крім міністра освіти, у цій країні призначається ще й „міністр з розвитку інтелекту”. Певний час цей пост займав Луїс Альберто Мачадо – відомий учений, який у своїй книзі „Право людини на розум” відштовхується від можливості розвитку розуму і здібностей. У 1979 р. він став ініціатором ряду довготривалих дослідницьких програм, зокрема розвивальних програм, спрямованих на підвищення рівня освіченості широких мас населення. Програми Мачадо не обмежуються тільки освітою дітей і підлітків у школах. Значна частина коштів витрачалася ним на те, щоб, ґрунтуючись на наукових дослідженнях, здійснювати вплив на весь спосіб життя людей для розвитку їх здібностей. Зокрема, до цих програм належить „сімейний” проект”, спрямований на забезпечення правильного внутрішньоутробного розвитку дитини; розвитку мовлення, виховання й інших заходів, що стимулюють розвиток інтелекту у період з дородового розвитку дитини до 6 років.

Для реалізації цих програм створюються групи дітей у кілька сотень, а іноді тисяч. Передбачається й організація творчого навчання на основі розробок Едварда де Боно. Розроблено проект тренування молодих (7-11-річних) шахістів, про успішне здійснення якого Венесуела вже інформувала ЮНЕСКО. Реалізується проект розвитку творчих здібностей дітей за методом, розробленим школою Сузукі для навчання гри на скрипці, і проект додаткового розвитку дітей з непривілейованих прошарків населення. Більше мільйона робітників одержали можливість продовжити освіту у Національному інституті педагогічного співробітництва. Усі військовослужбовці проходять курс навчання „творчого мислення” (теж за методом де Боно). Для державних органів керування введено курси з удосконалення процесів комунікації і мотивації.

У **Канаді**, в провінції Онтаріо, існує наступна система. Процесом вивчення учнів займаються шкільний психолог і так званий

„порадник” (counselor). Психолог не закріплений за однією школою. Він обслуговує приблизно біля десятка шкіл, працюючи з різними класами. Час від часу він проводить тести різних видів серед учнів. При необхідності викликається до школи. У самій же школі працює „порадник”, завданням якого є дослідження учнів різними методами, спостереження за розвитком дітей, надання вчителям інформації про дітей і т.ін. Шкільний психолог має вищу освіту, а підготовка „порадників” здійснюється в університетах на спеціальних відділеннях педагогічного факультету [76].

* * * * *

Отже, життя сучасного суспільства характеризується швидкими темпами розвитку науки, виробництва, соціальної сфери, культури, практично всіх галузей людської діяльності. Відповідно змінюються умови життєдіяльності людства, його запити і потреби. Те, що ще вчора вважалося недосяжним, а тому й неактуальним, сьогодні стає життєво необхідним. За умов швидко змінюваного суспільного розвитку найбільшого успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Прогрес же практично всіх галузей людської діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні, і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. На передній план у сучасній державній політиці виходить проблема обдарованості, творчості, інтелекту, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів. У різних державах означену проблему розв’язують по-різному: йдуть або шляхом створення умов для розвитку здібностей, підтримки обдарованих дітей та молоді або ж роблять ставку на залучення до роботи вже підготовлених в інших країнах обдарованих людей. У нашій країні, яка більше 70 років розвивалася як частина СРСР, переважав перший шлях: у кожній школі було безліч різноманітних гуртків, у яких кожна дитина мала можливість реалізовувати свої здібності. Окрім того, існувала розвинена і підтримувана державою цілісна мережа по-

зашкільних закладів освіти, діяльність яких було спрямовано на реалізацію тих же завдань у позашкільний час. На сьогодні ця інфраструктура стрімко згортається, що пов'язано із відсутністю фінансування і зацікавленості держави у її розвитку. І це дуже загрозове явище, оскільки обдарована дитина залишається на самоті, обмежена соціальним статусом та матеріальною забезпеченістю своєї сім'ї, місцем проживання (містом чи селом), навіть освітою батьків.

Зрозуміло, що без підтримки держави, відповідного фінансування і зацікавленості педагогів державам пострадянського простору не втримати того, що залишилося від недавніх часів. А залишилося досить багато. Вважаємо за доцільне нагадати про типи та діяльність позашкільних установ, що ефективно діяли і розвивали здібності й таланти кількох поколінь радянських людей, щоб не втратити тих знахідок, що були напрацьовані протягом семи десятиріч.

Як зазначає М. Ярмаченко [263], у **СРСР** розрізняли два типи позашкільних установ: загальні (комплексні) і специфічні (профільні). До *загальних позашкільних закладів* належали Палаці (будинки) піонерів і школярів, дитячі сектори профспілкових клубів і Палаців культури, дитячі парки, містечка, піонерські табори та ін. Усі вони здійснювали роботу з дітьми у різних галузях науки, культури, спорту. До *спеціальних позашкільних закладів* належали дитячі спортивні школи, станції юних техніків і юних натуралістів, дитячі бібліотеки і театри, дитячі залізниці, річні й морські флотилії, клуби юних автомобілістів, екскурсійно-туристські станції тощо.

Основні напрями діяльності позашкільних закладів полягали в організації виховної й освітньої роботи з дітьми; інструктивно-методичній роботі з учителями, піонервожатими, працівниками позашкільних установ, громадськістю та активом учнів; вивченні, узагальненні і розповсюдженні передового педагогічного досвіду з позашкільної роботи.

Палаці (будинки) піонерів і школярів здійснювали різноманітну роботу з дітьми: організовували гуртки (наукові, технічні, ми-

стецькі, спортивні тощо), творчі колективи художньої самодіяльності (хори, оркестри, ансамблі пісні і танцю, театральні колективи та ін.), клуби (інтернаціональної дружби, любителів природи тощо). Вони проводили роботу серед дітей у різних напрямках: організовували масові заходи для учнів (бесіди, лекції на різноманітні теми, зустрічі з діячами науки, техніки, мистецтва, літератури, з передовиками промисловості і сільського господарства, ранки, вечори, екскурсії, походи, масові свята, вогнища, гуляння, конкурси і змагання, олімпіади, тривалі масові ігри, перегляди й обговорення кінокартин, театральних вистав, виставки дитячої творчості, різного роду зльоти, конференції тощо). Проводили вони й методичну та організаторську роботу: очні і заочні клуби юних математиків, фізиків, астрономів, хіміків, любителів природи, художників, філологів, краєзнавців, радіотехніків, механізаторів та ін., семінари, практикуми, наради піонерських вожатих, керівників шкільних гуртків, табірні збори піонерського активу, консультації з питань піонерської, позакласної і позашкільної роботи, допомагали педагогічним колективам шкіл якнайкраще організувати з дітьми виховну й освітню позаурочну роботу. Чимало учнівських гуртків, зокрема технічного профілю, організовувалися на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, де була необхідна матеріально-технічна база.

Піонерські табори поєднували у своїй роботі виховну та оздоровчу функції. Заміські піонерські табори, як правило, знаходилися у віданні профспілок, кооперативних об'єднань, міські – у віданні шкіл, будинкоуправлінь. У шкільних піонерських таборах переважно відпочивали учні однієї школи і тут зберігався класний колектив, що створював сприятливі умови для роботи піонерських дружин. У заміських піонерських таборах формувалася тимчасовий колектив учнів з різних шкіл, що вимагав від вихователів і піонервожатих спеціальних знань і великих організаторських здібностей. Крім сезонних, існували стаціонарні піонерські табори, які працювали протягом року. Важливіші з них – Всесоюзний піонерський табір „Артек” у Криму, Всеросійський табір „Орлятко” на Кавказі,

табори „Молода гвардія” в Одесі і „Юний ленінець” у м. Євпаторія. Зазначимо, що „Артек” і „Молода гвардія”, які залишилися Україні у спадок від СРСР, успішно функціонують і сьогодні. Зокрема, у серпні 2005 року „Артек” відсвяткував своє 80-річчя. Однак і ці велетні дитячого відпочинку відчували великі труднощі у своєму сучасному розвитку. Що й говорити про невеличкі піонерські табори, яких раніше було безліч. Сьогодні частина з них просто не функціонують, майно розтягнуто, будинки або використовуються не за призначенням, або просто порозвалювалися.

Великі табори були водночас і основними центрами методичної роботи з підвищення майстерності піонерських вожатих, з підготовки піонерського і комсомольського активу. Кожен з них – цілий комплекс споруд. Так, „Артек” (заснований у 1925 р.) нараховує близько 150 приміщень і споруд, серед них 40 спальних корпусів, Палац піонерів, станція юних техніків, стадіон на 7 тис. місць, три плавальні басейни, краєзнавчий музей з парком-заповідником, кіностудія „Артекфільм”, радіоклуб, загальноосвітня школа тощо. У таборі відпочивали діти як з Радянського Союзу, так і зарубіжних країн.

Спеціалізовані позашкільні заклади вели масову роботу, створювали гуртки і клуби, проводили методичну роботу – кожний відповідно до свого профілю.

Дитячі спортивні школи (ДСШ) надавали допомогу загальноосвітній школі у підготовці юних спортсменів і громадського фізкультурного активу для ведення масової роботи з фізичного виховання і спорту.

Станції юних техніків допомагали розвивати творчість школярів, розробляли зразкові програми і методику занять у технічних гуртках, тематику моделювання в них, методику конструювання приладів, моделей, технічних пристроїв. На СЮТ створювалися різні творчі об’єднання учнів: гуртки, конструкторські бюро, клуби та ін. Окремі станції мали радіовузли, радіостанції, кіностудії, постійні технічні виставки, Планетарії, астрономічні обсерваторії. Вони проводили конкурси, огляди, змагання моделістів-школярів, науково-технічні олімпіади, зльоти, виставки робіт юних техніків

та інші заходи з пропаганди нової техніки й розвитку технічної творчості дітей, вивчали передовий досвід, надавали консультації з питань технічної творчості і методики гурткової роботи.

Станції юних натуралістів (СЮН) надавали всебічну допомогу школам у вихованні в учнів глибокого інтересу до природи, сільського господарства, у формуванні у дітей умінь і навичок дослідницької роботи та підготовку до суспільно корисної праці. Вони організовували змагання, конкурси, зльоти юних любителів природи, друзів зелених насаджень, проводили масові свята – „Тиждень лісу і саду”, „Свято квітів”, „День зустрічі птахів”, „Свято врожаю”, розробляли тематику і методику навчально-дослідної роботи шкільних гуртків юннатів, надавали всебічну допомогу школам і позашкільним установам у справі вивчення, збагачення та охорони природи рідного краю.

Республіканські станції юннатів мали різноманітні лабораторії (овочівництва, рільництва, садівництва, квітництва, охорони природи, агрохімії, механізації сільського господарства, зоології, тваринництва тощо), методичні кабінети, навчально-дослідні ділянки, теплиці, парники, сільськогосподарську техніку. Багато станцій юних натуралістів брали участь у республіканській виставці досягнень народного господарства, деякі з них були нагороджені медалями і дипломами виставки.

Дитячі театри сприяли формуванню естетичних смаків, розширенню кругозору засобами мистецтва. Кожен дитячий театр мав педагогічну раду, яка керувала різноманітною роботою з юними глядачами, вчителями та батьками. При дитячих театрах створювався актив учнів-любителів мистецтва, які пропагували театральне мистецтво серед учнів, випускали стінні газети, присвячені спектаклям і артистам, організовували „уроки театру”, обговорення спектаклів.

Дитячі бібліотеки (спеціалізовані) надавали практичну допомогу учням у засвоєнні знань з основ наук, сприяли вихованню культури читання, любові до книги, застосовуючи при цьому різні форми роботи: індивідуальні (бесіди при виборі книг, біля книж-

них виставок, по каталогу) та масові (літературні ранки, читацькі конференції, літературні конкурси, подорожі по книгах, зустрічі з видатними людьми тощо).

Значну роль у вихованні дітей відігравали *дитячі клуби і піонерські кімнати* при будинкоуправліннях, дитячі майданчики, що створювалися за місцем проживання учнів і працювали на громадських засадах. При таких клубах і кімнатах працювали гуртки, організовувалося дозвілля. Вони допомагалися спрямовувати енергію дітей на корисні справи.

Дитячі залізниці сприяли розширенню технічного кругозору та розвитку технічної творчості дітей, допомагали в організації професійної орієнтації. В їх розпорядженні була значна матеріальна база (залізничні колії, тепловози, паровози, вагони, платформи, тунелі, вокзали, пристрої сигналізації, блокування зв'язку, технічні кабінети, майстерні тощо).

Розвитку технічної творчості дітей та організації професійної орієнтації учнів у школі значну допомогу надавали *дитячі річні і морські флотилії* (в Україні таких флотилій у 1981 р. нараховувалося 15) і *автостради*.

Екскурсійно-туристські станції допомагали школам створювати гуртки, секції, клуби та товариства. юних туристів, краєзнавців, мандрівників, альпіністів. Для проведення такої роботи станції створювали прокатні бази та пункти спортивного спорядження. Під час канікул вони організовували масові походи, зльоти, конференції юних туристів та краєзнавців, проводили інструктивно-методичні наради з активістами, брали участь у проведенні всесоюзних експедицій і походів піонерів і школярів.

Отже, позашкільні заклади СРСР мали велику матеріальну базу, робота їх відрізнялася надзвичайною різноманітністю і значним коефіцієнтом корисної дії [263]. На превеликий жаль, сьогодні вся ця розгалужена і усталена інфраструктура стрімко згортається, оскільки у державних бюджетах пострадянських країн практично не передбачається фінансування мережі закладів позашкільної освіти.

Що ж маємо ми, зокрема **Російська Федерація**, як правона-

ступниці СРСР, на сьогоднішній день? Міжнародні організації, що перевіряють рівень знань і мислення школярів у всіх країнах світу, регулярно публікують порівняльні дані. На жаль, РФ вже давно нема чим пишатися. Досягнення шкільної освіти, характерні для колишнього СРСР, давно відійшли. Але ж довгий час радянські школярі за своїми інтелектуальними можливостями випереджали своїх однолітків із багатьох країн світу, посідаючи перші місця у загальному списку. Сьогодні ж, як констатують дослідники, зокрема Н. Латипов (широко відомий за телеклубом „Що? Де? Коли?”) [175], російські діти за більшістю параметрів знаходяться наприкінці списку із 65 розвинених держав. У цілому за якістю математичної і природничої освіти вони не потрапили у десятку. І що особливо прикро – російські учні краще за своїх однолітків виконують лише ті завдання, де необхідно точно відтворити засвоєний матеріал, дати відповіді на стандартні, традиційні запитання. А от творчий перехід від засвоєних знань до нових виявляється для російської молоді справою непосильною, як і застосування у повсякденному житті вже набутих знань. Такий висновок зроблено експертами під час оцінювання навичок аналітичного мислення учнів у завданнях, де необхідно співвіднести різні точки зору на явище чи інформацію, а також сформулювати власну думку. Лише третина російських школярів зуміла правильно проаналізувати запропоноване твердження, спираючись на власні роздуми, – наприклад, оцінити стиль вислову незалежно від позиції його автора, визначити сутність та мету розділу популярної статті тощо. Розтлумачити відповідь, одержану при розв’язуванні задачі, своїми словами – без використання формул і символів, – виявилось для російських школярів практично неможливим. Проаналізувати інформацію, представлену у вигляді діаграм і схем, а також зробити обґрунтований висновок здатні не більше 15% учнів Росії. За результатами тестування на аналітичні навички вони зайняли лише 27-е місце.

Навіть у математичних задачах, у розв’язуванні яких ще російська гімназія часів царської Росії, а пізніше школа СРСР була традиційно сильною, сучасні юні росіяни не вміють виділяти голо-

вну суттєву інформацію, відкидаючи зайве. Вони ще можуть розв'язати запропоноване рівняння, однак скласти його самому – справа вже досить складна. У цій галузі російські школярі займають 21-е місце у списку з 30 країн. У природничонауковій підготовці російські діти також не відрізняються високими результатами – 26-е місце із 31.

Загалом з'ясувалося, що російська школа не готує дітей до застосування знань у практичній діяльності (у загальному списку Росія випереджає лише країни Латинської Америки), тоді як уміння використовувати наявні знання – основа творчого мислення, показник розвитку інтелекту [175, с. 13-15].

Висновки, що очевидні з наведених даних, зовсім невтішні: у Російській Федерації, як, мабуть, і в інших країнах колишнього СРСР, катастрофічно знижується загальний інтелектуальний рівень.

Однак не можна сказати, що держава зовсім не приділяє уваги розвитку здібностей та обдарувань дитини. Ще у 1989 році рішенням Колегії Держкомітету СРСР з народної освіти „Про першочергові заходи щодо виявлення і виховання особливо обдарованих учнів” на підставі доповідей А. Асмолова й О. Матюшкіна на базі Психологічного інституту РАО було утворено Лабораторію психології обдарованості. Співробітники цієї лабораторії і сьогодні працюють у межах концепції „Творча обдарованість” (О. Матюшкін), що пов'язує обдарованість з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється у високій дослідницькій активності, можливостях легкого і творчого навчання, здатності до досягнення високих творчих результатів у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті. А десять років тому групою провідних фахівців у галузі психології та педагогіки обдарованості РФ під керівництвом В. Панова (М. Лейтес, О. Матюшкін, В. Лебедева, Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Орлов, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін) було створено психолого-дидактичну систему „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” (Премія уряду РФ у галузі освіти за 1998 рік). У межах роботи над цією проблемою дослідниками створено практично орієнтовану систему загальних

психолого-педагогічних уявлень про творчу природу обдарованості, яка знайшла своє відображення у конкретних методиках і практичних рекомендаціях, що забезпечують педагогів і психологів необхідними знаннями з теорії та практики роботи з дітьми, які відрізняються ознаками явної чи прихованої обдарованості, в умовах загальної, професійної (вищої та підвищення кваліфікації), державної та додаткової освіти.

Авторами психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” розроблено три основних підходи до навчання і розвитку обдарованих дітей:

⇒ *дидактичний*, коли творче навчання будується за напрямом розширення (збагачення) та поглиблення навчального матеріалу відповідно до логіки навчального предмета;

⇒ *дидактико-психологічний*, що поєднує високий рівень предметного навчання з психологічними уроками розвитку здібностей та особистості учня;

⇒ *психолого-дидактичний (чи психодидактичний)*, для якого характерним є пріоритетне використання психологічних основ розвивального навчання як вихідного підґрунтя для побудови навчально-виховного процесу та освітнього середовища загалом. При цьому пропонується використання таких методів:

✓ *проблемно-розвивальний*, побудований на принципах проблемного навчання;

✓ *гуманітарно-особистісний*, в основу якого покладено закономірності розвитку особистості як психологічного підґрунтя для позитивної „Я”-концепції та лідерських якостей;

✓ *розвивальне навчання*, яке дозволяє будувати навчальну діяльність на основі закономірностей психологічного розвитку здібностей;

✓ *розвивальна освіта*, яка акцентує увагу на створенні умов, що сприяють прояву і розвитку творчих можливостей учнів у загальній та додатковій освіті.

Російськими вченими вивчено ознаки загального та спеціальних видів обдарованості; розроблено та упроваджено діагности-

чні методики щодо оцінки вікових показників обдарованості; здійснено лонгitudні дослідження, що підтвердили ефективність навчальної програми та системи психолого-дидактичних матеріалів з теорії й практики роботи з обдарованими дітьми, які в останні роки успішно реалізуються у процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, психологів та керівників загальної, професійної та додаткової освіти.

Практична реалізація основних позицій психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” здійснювалася упродовж останніх десяти років на базі таких навчально-виховних закладів, як:

- ✓ ліцей №1524 (м. Москва), що орієнтований на роботу з інтелектуально та академічно обдарованими учнями – „Сократівська школа” для високо обдарованих дітей (директор Т. Хромова, наукові керівники – В. Панов, В. Юркевич);

- ✓ НВК №1832 (м. Москва), який спеціалізується на розвитку соціальної (особистісної та лідерської) обдарованості учнів (науковий керівник – О. Яковлева);

- ✓ школа-лабораторія №1624 „Сузір'я” (м. Москва), науковий керівник – Н. Шумакова;

- ✓ Центр творчості дітей та юнацтва „Зябликово” (м. Москва), що орієнтований на розвиток творчих та інтелектуальних здібностей дітей в умовах додаткової освіти (директор Л. Богатирьова, науковий керівник – В. Панов);

- ✓ Центр комплексного формування особистості Російської Академії освіти у смт Чорноголовка Московської області, який орієнтований на навчання та розвиток дітей з інтелектуальною та академічною обдарованістю в умовах загальноосвітньої школи (ген. директор В. Лебедева, наукові керівники – В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов).

Так, наприклад, *Сократівська школа* (м. Москва), якою керує заслужений учитель Росії Тетяна Володимирівна Хромова, призначена саме для обдарованих дітей [416, с. 9-10]. У школі створені відповідні умови для розробки індивідуальної програми розвитку й навчання кожної дитини: кваліфіковані педагоги, могу-

тній психолого-медичний центр, „парк” новітніх комп'ютерів.

У цій школі створено п'ять стратегічних розвивальних програм, однак головним досягненням педагоги вважають ідею так званого „розвивального дискомфорту”. Вона вважають, що дитина має відчувати розумову напругу, постійно тренувати „мускули волі” – тільки за таких умов розвиватимуться здібності й характер учня. Такий дискомфорт має, зрештою, приносити дитині радість, стати для неї звичним і навіть необхідним явищем. Радість подолання труднощів, радість перемоги над собою (нехай перемогою буде всього лише розв'язання нудотного прикладу довжиною у кілометр) – це і є підготовка обдарованої дитини до життя, перший кроком до того, що психологи називають самоактуалізацією.

Предметне, серйозне навчання починається у цій школі з підготовчого класу. Однак найголовнішим є не оволодіння знаннями, а творчий та особистісний розвиток дитини. Саме тому у Сократівській школі існує особливий „сократівський” урок, головною метою якого є навчити дитину бачити проблему і грамотно ставити її. При цьому особливо важливою є не відповідь дитини, а саме її запитання. До речі, проводить цей урок не вчитель, а професійний журналіст.

Особливого значення набуває розвиток творчих можливостей. Для цього існує особливий урок „Розвиток творчої уяви”, який проводить фахівець-психолог. Тут діти намагаються вийти за межі свого досвіду, подолати набуті навіть у такому юному віці стереотипи мислення. Такі заняття дуже важкі для маленьких інтелектуалів: адже вони звикли поглинати і перетворювати знання, а тут від них вимагають чогось принципово іншого.

Головним же досягненням школи і вчителі і батьки вважають глибоке усвідомлення того, що робота з обдарованими дітьми – це зовсім не свято, а важка й відповідальна праця. Щоправда, надзвичайно цікава [416, с. 9-10].

Як бачимо, дослідниками пророблено значну копітку і ґрунтовну роботу, проте відразу впадає в очі, що експериментальною роботою охоплено виключно столичний регіон Російської Федера-

ції.

Однак це не означає, що в інших регіонах РФ подібна робота не здійснюється. Так, традиційно сильною залишається *Новосибірська фізико-математична школа*, яка робить ставку на інтенсивне і поглиблене вивчення фізики та математики із залученням елементів програми вищих навчальних закладів. Пошук та виявлення обдарованих дітей здійснюється тут шляхом проведення різноманітних конкурсів, олімпіад та літніх таборів, через які проходить кілька тисяч учнів, тоді як щорічний набір становить лише 200 осіб [96, с. 278].

„Без наполегливості і
працелюбства не буває ні
талантів, ні геніїв”.

Д. Менделєєв

Учителі-
ентузіаст *Ростовської
школи „Фініст”* та ви-
кладачі *Ростовського
державного універси-
тету* об'єднують свої
зусилля у створенні

Центру природничо-математичної освіти для активізації роботи з обдарованими дітьми. Однак вони переконані, що дійсно ефективною відповідна робота можлива лише на базі стаціонарного навчального закладу з сильним творчим колективом, у якому створені умови для планомірної роботи з виявлення і розвитку творчого потенціалу *кожного* учня. Тільки у такому навчальному закладі формується органічне середовище, що дає дитині можливість у співробітництві з досвідченими педагогами і психологами визначити та максимально розвинути все краще, що закладено у ньому природою. Основні і додаткові заняття проводяться тут тими самими людьми, що вирішують єдині концептуальні завдання. При цьому гуртки і факультативи стають для учнів молодших та середніх класів інструментом не тільки розвитку, але і пошуку себе, свого життєвого призначення. У старших же класах з'являється можливість поглибленого вивчення обраних дисциплін за рахунок годин з варіативної частини навчального плану.

До структури такого стаціонарного навчального закладу для обдарованих дітей мають входити:

1) *дослідницький модуль*, що розробляє й узагальнює наявний досвід розробки змісту і технологічного забезпечення особистісно орієнтованої освіти;

2) *власне школа* як стаціонарний навчальний заклад для обдарованих дітей;

3) *блок додаткової освіти*, у роботі якого можуть брати участь як учні основного модуля школи для обдарованих дітей, так і представники інших шкіл;

4) *„школа творчої педагогіки”*, яка передбачає семінар для творчо працюючих учителів, у межах якого здійснюється обмін передовим досвідом, будуються плани дослідницької роботи на майбутнє.

Отже, йдеться про здійснення комплексного підходу до організації роботи з обдарованими дітьми, що базується на можливостях як основної, так і додаткової освіти. Такий підхід, безумовно, є особистісно орієнтованим, розвивальним, що сприяє формуванню системи неперервної освіти, зміцнюючи зв'язок шкіл з вищими навчальними закладами.

Серед методів навчання обдарованих дітей найбільш ефективними традиційно визнаються дослідницькі, театралізація, створення на уроці ігрових ситуацій, що відтворюють певні моменти реального життя, тощо.

Крайовий Центр по роботі з обдарованими дітьми і талановитою молоддю *„Школа Космонавтики” (м. Желєзнодорожськ)* – школа-інтернат для обдарованих старшокласників (9-11 клас). Головним критерієм відбору до Школи є мотивація до навчання, тобто перевага надається тим юнакам, які прагнуть до одержання якісної освіти, однак з певних причин не можуть зробити цього у своїх школах. Основний контингент – діти із сільських шкіл. Серед умов навчання – інтернатне проживання, наслідком якого є академічна самостійність учнів (відсутність батьківського контролю), або ж, навпаки, несамотійність; навчальне співробітництво – спі-

льна підготовка до семінарів, консультації однокласників із складних тем; еклектичність використовуваних педагогічних методів, адже адміністрацією заохочується педагогічна інноватика, і тому кожен викладач може обирати власний педагогічний підхід.

Колектив „Школи Космонавтики” прагне до того, щоб їх випускник умів мислити логічно і сформувався як інтелектуально самостійна особистість з розвиненим інтересом до розв’язування складних задач, умінням вирішувати їх і доводити розпочату справу до логічного закінчення.

Педагогічний процес у цьому навчальному закладі відповідає ряду вимог, серед яких *розвиток логічного мислення* на основі включення до кожного з навчальних курсів аналітичного блоку; організації роботи зі схемами, алгоритмами; розробки завдань для учнів з урахуванням *усіх типів розумових операцій*; інтелектуальна самостійність на основі розвитку ініціативи, мотивації інтелектуальної самодіяльності, особистої відповідальності.

Однією із найбільш ефективних форм роботи, що стимулюють інтелектуальну самостійність, колектив „Школи” визначає самостійну дослідницьку діяльність учнів. Кожен з учнів обов’язково охоплений роботою однієї з лабораторій (їхня кількість сягає 30). До кінця навчального року школяр має представити власну роботу, зроблену самостійно. Самостійна дослідницька діяльність учнів – чудове доповнення до навчального процесу, який рекомендують при роботі з обдарованими дітьми майже всі теоретики і практики.

Серед вимог до методики викладання у „Школі” можна назвати такі, як: урахування стратегії поглиблення навчального матеріалу, в тому числі – практичне ознайомлення з методами походження наукового знання; принципове розмаїття способів роботи з досліджуваним матеріалом (знайомство з різними підходами до проблеми у науці, з недоліками й обмеженнями різних підходів); використання навчальних провокацій (завдання без правильної відповіді, виклад матеріалу за типом „знайдіть помилку”, „сократівська”, діалогова форма ведення уроку); ознайомлення учнів з власним ставленням учителя до досліджуваного матеріалу; забезпе-

чення врахування суб'єктного досвіду учня, зокрема досвіду його попереднього навчання; спрямованість на перетворення наявного досвіду кожного учня; стимулювання учнів до самоцінної освітньої діяльності, що забезпечуватиме його самоосвіту, саморозвиток, самовираження під час оволодіння знаннями; надання учням можливості вибору при виконанні завдань, рішенні задач; стимулювання учнів до самостійного вибору і використання найбільш значимих для них способів опрацювання навчального матеріалу; забезпечення контролю й оцінки не тільки результату, а й самого процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал.

Цікаво побудована робота у *Нерюнгрінській багатoproфільній гімназії*. Робота з обдарованими дітьми, їх пошук, виявлення та розвиток стали одним з найважливіших аспектів діяльності педагогічного колективу. У гімназії створено банк даних обдарованих дітей, який постійно поповнюється і оновлюється. Вчителі, які працюють з обдарованими дітьми, розробляють індивідуальні програми розвитку кожної дитини. Відповідна робота набуває системності: розвивальне навчання у початковій школі, психолого-педагогічне обстеження учнів на предмет раннього виявлення у них схильностей та здібностей, спеціалізоване навчання, створення авторських навчальних програм із залученням до цього провідних викладачів вищих навчальних закладів міста, організація та проведення різноманітних конкурсів, фестивалів, конференцій для демонстрації досягнень та результатів практичних розробок творчих дітей та багатого іншого.

Педагогічним колективом гімназії активно використовуються розроблені та перевірені часом технології розвитку творчого потенціалу особистості, зокрема важливе значення надається визначенню оптимальних форм дослідницької учнівської діяльності у нових соціально-економічних умовах. У гімназії працює Мала Академія Наук, досвід та результати залучення школярів до написання творчих робіт відкидають усі сумніви у необхідності використання елементів серйозного наукового дослідження підлітків у

будь-якій галузі людської діяльності. Раннє прилучення до дослідницької праці визначає у підлітків стійкий інтерес до наукових знань, виховує самодисципліну, формує логічне мислення, розвиває працелюбність і головне – вчить знаходити радість у розумовій творчій діяльності [440].

Загальна концепція діяльності Нерюнгрінської багатoproфільної гімназії з обдарованими дітьми може бути представлена у вигляді схеми (див. Схему 4.2).

Схема 4.2

Основні напрями роботи з обдарованими дітьми



Отже, одним із перспективних напрямів навчання обдарованих дітей у Російській Федерації визнано *створення спеціалізованих шкіл* для такої категорії учнів. Щоправда, єдиної думки щодо необхідності створення шкіл для обдарованих дітей поки що не існує. Значна частина фахівців у галузі освіти стверджує, що для розвитку задатків і здібностей обдарованих дітей немає потреби у

відкритті спеціальних шкіл. Організація навчання у *всіх школах* має сприяти тому, щоб талановита дитина могла найповніше розвинути свій таланти у навчальному закладі за місцем її проживання, без відриву від родини. І тільки у віддалених районах (а їх у РФ чимало), де сільські школи не задовольняють потребам дітей з підвищеним рівнем здібностей, тимчасово можна створювати спеціальні школи-інтернати при вищих навчальних закладах. При цьому із назв цих шкіл пропонується виключити будь-які згадки про обдарованість її учнів.

Цікавою видається у цьому контексті і думка академіка П. Капиці про такі школи, який писав, що школи, створені для обраної, обдарованої молоді у галузі математики, фізики, хімії, біології, виявляються навіть шкідливими, тому що талановитим школярам для розумового росту потрібні товариші, з якими вони могли б займатися. У школі ж для талановитої молоді такого взаємного навчання не виникає. А це позначається на ефективності розвитку здібностей [96 с. 278-279].

Частіше ж обдаровані діти можуть проявити себе на рівні участі в учнівських олімпіадах різного рівня, які успадковані ще з часів Радянського Союзу. Щороку кожен учень середнього і старшого ступенів загальноосвітньої школи має можливість взяти участь у шкільній (I тур), далі у районній (II тур), потім в обласній чи регіональній (III тур) олімпіаді, і, нарешті, в загальнодержавній (IV тур). І нерідко лауреати цих олімпіад отримують можливість подальшого навчання у престижних ВНЗ держави чи зарубіжжя.

Слід зазначити, що в Росії олімпіадам школярів приділяють велику увагу не стільки заради виявлення найбільш обдарованих (хоча і це має місце), скільки із необхідності створення умов для пробудження пізнавального інтересу у більшості учнів, оскільки процес формування інтелектуальної еліти тісно пов'язаний з широким і правильно організованим навчанням усіх учнів. Піраміда інтелектуальності, культурності не може бути перекинутаю, не може балансувати на верхівці небагатьох високих досягнень. Вона повинна міцно стояти на основі надійної освіти широких верств

населення. У предметних олімпіадах школярів взаємна зумовленість масової освіти й елітарної підготовки проявляється природнім шляхом, помітно впливаючи на загальний рівень знань усіх учнів.

Значної уваги організатори олімпіадного учнівського руху надають підтримці вчителю талановитих учнів, адже без творчого обдарованого учителя не буде і обдарованих учнів. Учитель, який працює творчо і продуктивно, викликає до себе серйозний інтерес, прагнення надати йому допомогу, як морально, так і методично, а по можливості й матеріально. Виявляючи кращих учнів, олімпіади дозволяють знаходити ті школи, де працюють гарні вчителі.

Слід визнати, що останнім часом держава у межах загальної політики великої уваги до освіти почала демонструвати свою повагу до вчителя взагалі й до вчителя, який захоплюється духом олімпіади зокрема. Службове зростання педагога, присудження різних почесних звань значною мірою визначається успіхами його талановитих учнів на олімпіадах. Однак у держави поки що немає справжнього розуміння необхідності серйозних інвестицій у майбутнє, яке концентрується перш за все у школі. А коли немає розуміння, то немає і бажання, і вміння отримувати гроші на освіту інтелектуальної еліти від приватних осіб та недержавних організацій.

У Росії державні діячі первинного значення завжди надавали гуманітарній освіті (політичній чи воєнно-політичній). У радянські часи виключної уваги набули природничі науки та математика. Подібно до природознавства і математики, гуманітарне знання високого рівня потребує постійного притоку обдарованих молодих людей. Як і у випадку з точними науками, справжня обдарованість у гуманітарній сфері досить рідкісна, досить специфічна і для повного саморозкриття потрібна важка праця. З 1997 року Міністерство освіти Росії проводить шкільні Всеросійські олімпіади з вітчизняної історії, російської та іноземної мови, літератури, а також з економіки, екології, географії, права.

Прекрасним прикладом використання ігрової форми у пропаганді гуманітарних знань є телевізійна програма

Ю. В'яземського „Розумники та розумниці“ – тематична вікторина на культурологічні сюжети з країнознавчим відтінком. Останнє не викликає жодного подиву, оскільки за цією програмою стоїть Московський державний інститут міжнародних відносин (МДІМВ: рос. – МГИМО). Автор і ведучий програми Ю. В'яземський завідує кафедрою світової культури і літератури МДІМВ. Ці обставини не могли не підвищити інтересу до цієї інтелектуальної гри, тим більше, що переможці стають студентами МДІМВ без вступних іспитів, а фіналісти мають при вступі суттєві привілеї.

Гуманітарію, особливо в тій сфері діяльності, до якої готують в МДІМВ, має бути притаманним деяка інтелектуальна демонстративність, уміння працювати на публіці і на публіку. А програма „Розумники та розумниці“ дозволяє відбирати кандидатів з цією якістю, яку зазвичай важко виявити.

Цей приклад демонструє, що і в гуманітарній сфері олімпіадними методами вдається успішно та ефективно формувати досить специфічну когорту інтелектуальної еліти. Класичні за предметним змістом, але різноманітні за формою і манерою проведення культурологічні, історичні, літературні, мовні олімпіади дуже важливі.

Усе це підтверджує думку про необхідність загального розвитку традиційних форм олімпіадного руху, а також активного пошуку нових його видів. А тут можлива неймовірна різноманітність: олімпіади, творчі конкурси, турніри молодих талантів, інтерактивні майстер-класи, наукові конференції, наукові школи на канікулах і т.і.

Зазначимо, що змагальні форми відбору обдарованих учнів не виключають більш копітких, тривалих, менш видовищних, однак ґрунтовніших та індивідуалізованих шляхів підготовки обдарованої молоді до наукової кар'єри. Прикладом може слугувати Заочна фізико-технічна школа МФТІ, 33-річний досвід якої заслуговує на увагу. У наш час усі види заочного, чи дистанційного, навчання не можуть розглядатися поза системою Інтернет, яка виявилася формою реалізації ідей В. Вернадського, Е. Ле-Руа і Тейя-

ра де Шардена про ноосферу як про незалежну, загальнодоступну інформаційну мережу, яка самостійно розвивається і організується.

Отже, аналіз російського досвіду стосовно відбору, навчання і виховання обдарованих дітей засвідчує, що ця проблема визнається у РФ на загальнодержавному рівні. Це проявляється, перш за все,

⇒ у загальнодержавних програмах, зокрема у „Робочій концепції обдарованості” (за ред В. Шадрикова);

⇒ у науково-дослідних проектах (психолого-дидактична система „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток”);

⇒ у відкритті значної кількості спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей;

⇒ в активній діяльності щодо розробки методичного інструментарію, спрямованого на підвищення ефективності відповідної роботи на базі звичайної загальноосвітньої школи.

* * * * *

Підсумовуючи порівняльний огляд досвіду провідних країн світу щодо організації навчання та виховання обдарованих дітей, зробимо деякі *висновки*. Інтенсивні дослідження проблеми таланту, які розпочалися наприкінці 70-х і початку 80-х рр. у США та європейських державах започаткували розвиток нової прикладної галузі психології – психології талановитих і обдарованих. Було доведено, що потенційно талановиті люди виявляють себе ще в дитинстві, однак обдаровані діти можуть вирізнятися тим, що не досягають значних успіхів у навчанні взагалі або з якихось окремих предметів, однак мають блискучі успіхи з інших. Окрім того, такі діти мають серйозні ускладнення у спілкуванні з учителями, ровесниками і навіть батьками. До завдань прикладної галузі психології талановитих саме і належать вивчення психологічних особливостей прояву обдарованості, причин затримки у розвитку таланту в дитячі роки, а також розробка методів організації психологічної допомоги обдарованим дітям.

На початку 80-х рр. було здійснено міжнародний проект, до

якого приєдналися дослідники із семи країн світу з метою вивчення особливостей психологічних якостей надобдарованих дітей, зокрема їх здатностей прогнозувати можливі ситуації, проблеми, внутрішньо програвати ситуації ризику і небезпеки, а також знаходити можливі виходи із таких ситуацій. У межах цього проекту розроблялися спеціальні комплексні навчальні програми для спеціальних шкіл, у яких учні можуть просуватися у навчанні більш вільно, ніж за звичайною програмою.

28 травня 1988 року у м. Турі (Франція) на базі ряду національних асоціацій європейських країн створено міжнародну асоціацію *Євроталант* – комітет європейських країн з освіти інтелектуально розвинених, обдарованих і талановитих дітей та молоді. Будеться за асоціативним принципом, охоплює національні організації, дослідницькі групи, а також окремих осіб: дослідників, педагогів, підприємців, державних службовців та ін. Має статус недержавної консультативної організації при Раді Європи. До Євроталанту входить більше 30 асоціацій і представників 22 європейських країн (з 1994 року до нього входить і Російська Федерація). А 7-го жовтня 1994 року Радою Європи прийнято рекомендацію 1248 щодо освіти обдарованих дітей, де зазначається, що „обдарованим дітям мають бути надані всі умови для навчання, в яких вони могли б повністю реалізувати свої можливості відповідно до своїх інтересів та інтересів суспільства. Жодна країна не може дозволити собі як марнування талантів – це було б марнуванням людських ресурсів, – так і не може своєчасно не виявляти інтелектуальний або інший потенціал”.

Узагальнення досвіду провідних західних держав світу, дозволяє зазначити, що у теорії й практиці навчання обдарованих дітей у цих країнах використовують **2 основних підходи: кількісний** (обсяг, темп, інтенсивність) та **якісний** (характер викладу навчального матеріалу).

Серед стратегій навчання, що базуються на кількісних змінах, виділяються такі: 1) „*стратегія прискорення*”, тобто збільшення темпу опанування навчального матеріалу та можливість для

обдарованої дитини опановувати програму окремого класу (класів) екстерном; 2) „стратегія інтенсифікації”, яка пов'язана із накопиченням обсягу засвоєного матеріалу. Стратегія інтенсифікації передбачає поділ на „горизонтальну” та „вертикальну”. „Горизонтальна” означає доповнення навчального плану новими курсами та предметами, а „вертикальна” – оволодіння вищим рівнем засвоєння матеріалу та орієнтацією на якісно новий рівень розвитку особистості. Найхарактернішою рисою такої інтенсифікації є поглиблене вивчення спеціалізованого блоку навчальних предметів.

Стратегія навчання обдарованих дітей, яка розрахована на якісні зміни у змісті освіти, базується на його модернізації таким чином, щоб він відповідав меті розвитку дитячої обдарованості. Найбільшу популярність отримали три види збагачення навчальних програм, зміст яких розглядається у часовому аспекті, коли один вид збагачення змінює інший. *Перший вид* збагачення спрямовано на розширення світогляду дитини та вибір нею найцікавішого виду навчальних занять за своїм уподобанням. *Другий* – на розвиток мислення, удосконалення пізнавальних здібностей, що дає можливість учневі проводити власні дослідження і вийти на *третій* рівень збагачення, який полягає у розвитку творчих здібностей учнів та їх самовдосконаленні шляхом раціонального спланованого навчального процесу і використання власного внутрішнього інтелектуального потенціалу.

Порівняльний аналіз організації навчання та виховання обдарованих дітей у зарубіжній школі дозволяє систематизувати форми, за яких ця діяльність відбувається найефективніше:

⇒ *створення спеціальних шкіл і спеціальних класів* для обдарованих дітей зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте більшість зарубіжних учених вважають такий поділ недоцільним, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей: навчання ізольовано від ровесників може мати негативні наслідки для їх загального, соціального та емоційного розвитку;

⇒ *диференціація навчання* передбачає розподіл дітей на

однорідні групи (потoki). У групах діти не відчують дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, для вчителя створюється більше можливостей для надання допомоги тим, хто її потребує. Але з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією. Серед негативних рис такого підходу – відбір до груп за соціальними критеріями, зниження мотивації у навчанні, послаблення змагальності у класі;

⇒ *збагачення навчання* використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями;

⇒ *прискорення навчання* – оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами;

⇒ *поглиблення навчання* – більш ґрунтовне вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань;

⇒ *проблемність навчання* – стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами дослідницьких методів у процесі навчання;

⇒ *індивідуалізація навчання*;

⇒ *спеціальні міжшкільні курси* для обдарованих дітей, літні школи;

⇒ *гнучкість навчального розкладу*;

⇒ *використання сучасних технічних засобів*, передусім комп'ютерів, тощо.

Робота з обдарованими дітьми відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

Досвід роботи з обдарованими учнями в Україні

Для сучасної **України** створення системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Нині і сама доля молодії держави залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. В Україні із двох можливих напрямів вирішення проблеми забезпечення господарства обдарованими спеціалістами обрано шлях самостійної підготовки талановитої молоді у межах національної системи освіти на основі розробки та реалізації загальнодержавних, регіональних, місцевих, шкільних та індивідуальних програм. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне розв'язання проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефектної державної системи підтримки талановитої молоді.

І така політика держави починає давати свої результати вже сьогодні. Тільки у 2005 році українські школярі привезли з міжнародних учнівських олімпіад 23 медалі та одну Почесну грамоту з 24 можливих. 24 учасники учнівських міжнародних інтелектуальних змагань з математики, фізики, хімії, біології та екології здобули 5 золотих, 10 срібних, 8 бронзових медалей та одну Почесну грамоту. Так, на міжнародній олімпіаді з математики, що відбулася в Мексиці, українці вибороли 2 золоті, 2 срібні та 2 бронзові медалі. „Золото” привіз до рідної Одеси вихованець Рішельєвського ліцею Роман Чепляка, який надалі навчатиметься в Одеському університеті імені І. Мечнікова. Окрім того, всі п'ять наших учасників Міжнародної учнівської олімпіади з фізики повернулися з іспанського міста Саламанка з нагородою. Так само, як і всі укра-

їнські учні, що брали участь в олімпіаді з біології, – ті привезли з Китаю 2 срібні та 2 золоті медалі. Українська команда юних хіміків виборола у змаганнях, що проходили на Тайвані, 3 срібні та одну бронзову медаль. Одну золоту та по дві срібні привезли на Батьківщину і школярі-екологи з Туреччини.

Вирішенню проблеми навчання обдарованих учнів певним чином сприяє діяльність закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, гуманітарних колегіумів тощо. Такі навчальні заклади мають більше можливостей для створення умов, за яких самовираження, творча самореалізація стають внутрішньою потребою кожного учня. Однак більшість українських дітей навчається у звичних для нашого суспільства загальноосвітніх школах, матеріальна база та фінансові можливості яких не завжди дозволяють реалізувати масштабні задуми педагогічного колективу. І все ж слід відзначити, що у більшості середніх загальноосвітніх закладів України в останні роки значно активізувалася діяльність стосовно цілеспрямованої систематичної роботи з обдарованими учнями: розробляються загальношкільні та індивідуальні програми розвитку здібностей і обдарувань школярів, народжуються нові цікаві форми презентації обдарованої особистості та створюються відповідні умови для її розвитку, вчителями-ентузіастами віднаходяться інноваційні методи навчання і виховання творчої дитини.

Перспективним вирішенням проблеми, на нашу думку, може стати організація такого педагогічного процесу, який започаткує технологію пошуку й відбору обдарованих учнів та створить умови для розвитку їхніх природних творчих потенцій. А така цілеспрямована, систематична робота можлива лише за умови створення та поетапної реалізації спеціально розроблених програм, які є основним документом, що визначає стратегію пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей. Ця діяльність розглядається у контексті загального процесу проектування, формування і прогнозування інтелектуального потенціалу країни.

В Україні за останні роки накопичено значний досвід щодо розробки та реалізації таких програм. Однією з перших оригіналь-

ну програму під назвою „Обдаровані діти” було розроблено авторським колективом Українського гуманітарного ліцею Київського університету імені Тараса Шевченка. За ними до відповідної роботи залучилися педагоги Запоріжжя, Дніпропетровська, Львівщини, Сумщини та інших регіонів нашої держави. На сьогодні практично кожен загальноосвітній навчальний України має свої програми, що віддзеркалюють бачення своїх творців щодо розкриття загальних положень, принципів і шляхів розв’язання цієї проблеми. Програми розробляються на підставі власних психолого-педагогічних досліджень, а також порівняльного аналізу існуючих педагогічних систем.

Головна мета будь-якої програми, спрямованої на розвиток обдарованості учнів, полягає у створенні умов для максимального розвитку особистості дитини, яка має високий рівень здібностей в одній чи декількох сферах з урахуванням її індивідуальних особливостей, практичному застосуванні творчого потенціалу обдарованої молоді, а також у визначенні стратегії, принципів, етапів, психологічного й науково-методичного забезпечення її реалізації.

Завданнями програм типу „Обдаровані діти”, „Творча обдарованість” та інших є відпрацювання, розробка, налагодження, впровадження ефективних методичних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованих дітей та молоді, створення умов для гармонійного розвитку особистості на основі комплексу психолого-педагогічних, організаційних, юридичних, економічних і науково-практичних заходів. Зокрема, виявлення здібностей та обдарувань учнів; створення максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морально-естетичного, фізичного їх розвитку; розробка та впровадження нового змісту освіти, прогресивних технологій навчання; забезпечення фундаментальної гуманітарно-освітньої підготовки; виховання національно свідомого громадянина України; надання учням можливості реалізувати власні творчі здібності на терені дослідницько-пошукової та наукової діяльності; створення системи безперервної освіти „Гімназія (школа) – Університет” на єдиних науково-методичних засадах; обмін досвідом та створення єдиного

інформаційного простору гуманітарних навчальних закладів нового типу; здійснення просвітницької та видавничої діяльності; спрямування роботи з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини; координація роботи фахівців, викладачів із даної проблеми щодо надання кожному учневі індивідуальних рекомендацій, створення карт просування здібних дітей.

Програми реалізуються на **принципах** гуманізму, демократизму, науковості та інтегративності, індивідуалізації та диференціації (врахування індивідуально-психологічних особливостей дитини та запитів батьків); природовідповідності, системності, культуровідповідності, розвивального навчання, єдності інтелектуального, морального, фізичного та естетичного розвитку; науковості характеру програм, методів, підходів навчання та їх прогнозованості, гнучкості.

Структура програми пропонує комплекс заходів науково-практичного, психолого-педагогічного та організаційного характеру. Така програма розрахована на педагогів-практиків, практичних психологів, керівників навчальних закладів, батьків учнів. Програма розвитку обдарованих та здібних дітей має здійснюватися за умови взаємодії, взаєморозуміння, узгодженості діяльності всіх учасників навчального процесу.

Як правило, програми передбачають побудову *моделі обдарованості*, де розкриваються її структурно-змістові компоненти. Поняття „обдарованість” розглядається як сукупність природних задатків та інтелектуальних здібностей, що сприяють поглибленому розумінню навколишнього світу, забезпечують високоякісне навчання і творчість учнів. Відповідно до цього модель „Обдарованість” охоплює такі компоненти:

1. *Психофізіологічні властивості*: наявність природних задатків до активного і цілісного світосприйняття; розвиненість форм чуттєвого сприйняття; прагнення до власної емоційної незалежності (емансипації), усвідомлення власної природно-соціальної цінності; інтуїтивність.

2. *Інтелектуальні здібності*: пізнавальний інтерес; інфор-

маційна ерудиція; високий рівень інтелектуального розвитку; нестандартність мислення; здатність до абстрагування; діалектичне бачення.

3. *Творчий (креативний) потенціал*: оригінальність у вирішенні навчально-пізнавальних завдань; ініціативність; цілеспрямованість у виборі професійних видів діяльності; неординарність підходів; інтенсивність розумової праці.

4. *Світоглядні цінності*: високий рівень свідомості і культури; ініціативно-активна відповідальність; активність; високий рівень морально-естетичної рефлексії, самоаналізу та самоконтролю; розвинені соціальні, державно-правові, економічні, політичні, екологічні, громадські, організаційні, гуманістичні, родинні, моральні, естетичні якості.

У Гуманітарній гімназії №1 м. Житомира розроблено соціально орієнтовану *модель учня* гімназії як спробу визначити та розвинути якості учня в процесі навчання та виховання. Ця модель складається з 8 розділів і охоплює практично всі складові сучасних підходів до побудови моделі обдарованості.

1. *Здатність ставити перед собою завдання різного рівня складності та різного терміну досягнення*:

- вміння перетворити мету на практичне завдання;
- здатність розвивати вольові якості та приймати необхідні зусилля для розв'язання завдань;
- наявність умінь, бажань, потреби та здатності будувати траєкторію та плани особистого успіху на різний термін.

2. *Наявність інноваційних характеристик особистості*:

- відчуття нового;
- пошук нестандартних рішень;
- потреба у нових знаннях;
- бажання глибоко розбиратися у різноманітних процесах, явищах;
- вміння дивуватись;
- розвинена допитливість.

3. *Креативність, тобто творче сприйняття навколишньої*

дійсності:

- потреба у створенні нового;
- отримання високого задоволення від процесу творчості.

4. *Рефлексія та аналітичні здібності:*

- вміння оцінювати обставини;
- бачення та розуміння своїх переваг і недоліків;
- вміння проаналізувати ставлення оточуючих до вас і до вашої діяльності.

5. *Функціональна грамотність – вміння працювати з інформацією, яка виражена в різних знакових системах:*

- знання та вміння використовувати рідну та іноземну мову (головним вважаючи рівень проникнення в рідну мову, її поняттєву базу, яка певною мірою обумовлює ступінь особистої та професійної діяльності людини);

- комп'ютерна грамотність;
- валеологічна грамотність;
- етична грамотність;
- психологічна грамотність;
- знання властивостей та проявів природи, вміння їх аналізувати;

- естетична грамотність;
- математична грамотність.

6. *Комунікативні навички:*

- знання правил спілкування, розуміння їх цінності;
- терпимість, толерантність у ставленні до людей з різним рівнем розвитку;
- душевність і доброта у взаємовідносинах з людьми;
- відповідальність та обов'язковість;
- визнання та повага права особистості на самостійність та незалежність.

7. *Емоційний розвиток особистості (нерозвинена почуттєва сфера, емоційна скованість, сором'язливість збіднюють духовний світ людини):*

- здатність адекватно реагувати на різні зовнішні впливи;
- розвинене почуття жалю, любові, відданості, обов'язковості.

8. *Залучення до цінностей світової культури:*

- розвинене почуття гордості за висоти, яких досяг людський геній.

Програма має передбачати *організаційне та функціональне забезпечення* її реалізації, що охоплює повноваження і функції директора школи, педагогічної ради, методичної ради та батьківського комітету.

До повноважень і функцій директора належать загальне керівництво розробкою програми та забезпечення її реалізації, зокрема організація та координація роботи різних шкільних підструктур, а також контроль за їх діяльністю.

Функції педагогічної ради зосереджені на: впровадженні активних педагогічних технологій; розробці і впровадженні навчальних планів та авторських програм з навчальних дисциплін; визначенні критеріїв ефективності реалізації програми; вивченні, аналізі та узагальненні результатів виконання програми.

Методична рада, у свою чергу, розробляє та удосконалює систему критеріїв обдарованості; здійснює підготовку методичних рекомендацій; розробляє та впроваджує нові технології навчання; узагальнює результати навчально-дослідницьких, пошукових робіт.

Батьківський комітет концентрує свою увагу на визначенні форм та джерел матеріального забезпечення програми; створює атмосферу сприяння реалізації програми засобами родинного виховання; прагне враховувати ціннісні орієнтації родини у системі національного виховання.

Загальношкільні програми, спрямовані на розвиток здібностей та обдарувань учнів, мають чітко окреслювати основні моменти *організації та змісту навчального процесу*. Зокрема, формулюються основні завдання оновлення змісту та організації освіти, що передбачають використання інтегрованого навчання як умови ус-

пішної адаптації в сучасному інформаційному просторі; орієнтацію на навчально-дослідницьку, пошукову діяльність учнів; розробку та впровадження нових педагогічних технологій оптимізації та інтенсифікації навчання; врахування особливостей індивідуального розвитку обдарованої дитини, її провідних інтересів та нахилів; забезпечення відповідних умов для фізичного та морального розвитку учнів.

Чіткої структури набуває *організація та зміст виховної роботи*, яка перш за все має орієнтуватися на основні завдання національного виховання учнів, зокрема: виховання учнів на засадах загальнолюдської гуманістичної моралі; формування національної самосвідомості; формування духовної культури; розвиток високого рівня мовної культури; розвиток в учнів почуття відповідальності за збереження національних традицій, звичаїв, культурних надбань; забезпечення умов для самореалізації здібностей і обдарувань учнів; опора на принцип гуманізму в спілкуванні як основи виховання обдарованої особистості; філософсько-світоглядна підготовка обдарованого підлітка як основа у визначенні власної програми життя; орієнтація на індивідуальні програми розвитку творчої особистості учня.

Окреслюється у програмі й *роль учителя* у системі реалізації програми „Обдарованість”. Насамперед конкретизуються критерії добору творчого вчителя, зокрема наявність власної педагогічної концепції; професійну компетентність, що базується на спеціальній теоретичній підготовці; вільне володіння державною мовою; наявність комунікативних якостей і творчих здібностей; емоційну стабільність, цілеспрямованість, зрілість, адекватну високу самооцінку, вміння правильно оцінювати успіхи учнів; знання особливостей вікового розвитку дітей; готовність до постійного самовиховання та самовдосконалення. Виокремлюються і чинники, які сприяють підвищенню ефективності педагогічного впливу, а саме: високий рівень знання предмета і вільне володіння різноманітним інструментарієм педагогічної технології; вимогливість і вміння

знайти підхід до будь-якого учня; високий рівень загального інтелектуально-духовного розвитку, міцне здоров'я, почуття гумору; активна життєва позиція, що проявляється постійно і гласно у відношенні до різних явищ, подій тощо; доброзичливість і чуйність, чесність, педагогічний такт; наявність організаторських здібностей; наявність єдиного колективу вчителів, батьків, учнів як однодумців.

Важливе місце у програмі роботи з обдарованими дітьми займає *соціально-психологічний супровід*: розробка пакета документів (тести, анкети тощо) з метою визначення та надання необхідної підтримки обдарованим учням; створення банку даних із змістовними характеристиками обдарованих дітей; розробка і впровадження індивідуальних навчально-виховних програм.

Таким чином, реалізація програм типу „Творча обдарованість” передбачає створення ефективно діючої моделі навчально-виховного процесу, розрахованої на розвиток здібностей та обдарувань учнів. На думку вчителів, школа – це місце самореалізації та самовизначення особистості. Саме тому в школі має існувати система в роботі з обдарованими дітьми.

Засобом фіксації *поетапної діяльності* педагогічного колективу відповідно до програми розвитку обдарованості учнів є технологічна карта, де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними дітьми упродовж навчального року, згідно з яким відбувається розвиток кожної окремої дитини. Цей процес має планомірний і системний характер і охоплює:

- комплексне діагностування;
- інформацію;
- консультування;
- проектування індивідуально-орієнтованих програм;
- аналітична робота з реалізації певної проблеми. Результа-

тивність програми визначається через показники всебічно розвинутої особистості з високим рівнем розумового розвитку, здатної до саморозвитку та самореалізації. *Способи визначення результату*: анкетування, спостереження (включаючи психологічне), аналіз

індивідуальних карт досягнень.

Одним з варіантів індивідуальних карт досягнень може бути розроблена Гуманітарною гімназією №1 м. Житомира *особиста картка розвитку інтелектуальних та творчих здібностей* гімназиста, яка включає такі положення, як:

- загальні відомості про дитину (ППІ, дата народження, домашня адреса, навчально-виховний заклад, який відвідував до вступу до гімназії тощо);
- дані про сім'ю та сімейне виховання;
- статус дитини у сім'ї (єдина, старша, молодша дитина);
- статус сім'ї, в якій виховується дитина (повна, неповна, багатодітна);
- стан здоров'я і фізичний розвиток дитини (зір, слух, моторно-рухова система, вади мовлення, кризові та психотравмуючі ситуації у житті дитини);
- результати конкурсного тестування з окремих (визначених керівництвом) предметів;
- сформовані інтереси та спеціальні здібності дитини (академічна сфера – лінгвістичні, літературні, суспільні, природничі, економічні, математичні; сфера руху та художньої діяльності – образотворчі, вокальні, музичні, хореографічні, акторські, спортивні);
- особливості психологічної адаптації до навчальної діяльності у гімназії (рівні: повний, виражений, помірний, початковий, відсутність адаптації);
- особливості психологічної адаптації до класного колективу (рівні: лідер, популярний, малопопулярний, ізольований).

На основі психолого-педагогічного спостереження за розвитком особистості гімназиста фіксується ряд показників. При цьому враховуються думки людей, які безпосередньо спілкуються з дитиною, а саме: шкільного психолога, педагогів, батьків. Усі вони, незалежно один від одного, характеризують рівень розвитку дитини за такими критеріями: загальна орієнтація у навколишньому середовищі (високий, середній, низький рівень); інтелектуальний

розвиток; комунікативні здібності; самокритичність оцінювання своїх дій та вчинків; цілеспрямованість, наполегливість; орієнтація на здобуття максимуму необхідної інформації; культура мовлення; особливості нервової системи, темпераменту (врівноваженість, неврівноваженість, слабкість нервової системи, правша, лівша, рівень творчого розвитку).

Далі наводяться відомості про рівень психічного розвитку дитини за такими показниками: системність знань, увага, гнучкість мислення, логіка, пам'ять, спостережливість, уміння аналізувати, робити висновки, встановлювати зв'язки між подіями, причиною і наслідками тощо.

В індивідуальній картці учня фіксуються результати інтелектуального марафону впродовж терміну, передбаченого програмою. Особлива увага приділяється розвитку інтересів учнів через їх участь у роботі гуртків, факультативів, клубів, секцій тощо. Крім того, робляться висновки стосовно здібностей гімназиста до занять науковою працею за допомогою ряду показників, зокрема: уміння висловлювати думки чітко і ясно; рівня розвитку моторної пам'яті; розуміння абстрактних понять; здатності до узагальнення; зацікавленості науково-популярною літературою; вміння формулювати мету та завдання дослідження, планувати свою діяльність; схильності до експериментування; потребою у пошуку нестандартних рішень; потребою у нових знаннях тощо. Окремо вказуються тема наукового дослідження, наявність наукових статей, інших робіт.

Результатом проведеної роботи є індивідуальні рекомендації стосовно розвитку інтелектуальних та творчих здібностей кожного гімназиста.

Організація роботи з розвитку здібностей і талантів учнів здійснюється у три етапи:

- 1) *діагностичний*: виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем;
- 2) *формуючий*: створення умов для повноцінного інтелек-

туального, фізичного, духовного розвитку обдарованих дітей;

3) *мотиваційно-стимулюючий*: стимулювання учнів до саморозвитку та самовдосконалення.

Можливий інший варіант виокремлення етапів реалізації програми розвитку обдарованих та здібних дітей (запропоновано педагогами школи-комплексу №19 м. Запоріжжя) [322, с. 3-7], який деталізує послідовність виконання:

1. Аналітичний

1. Аналіз результативності навчальної діяльності учнів. Причини невідповідності результатів і можливостей.

2. Створення шкільної творчої групи вчителів для розробки Програми роботи з обдарованими та здібними дітьми.

3. Вивчення та аналіз літератури з проблеми

2. Підготовчий

1. Опрацювання моделей та можливих шляхів реалізації різнорівневого навчання починаючи з дошкільної ланки.

2. Цільова підготовка вчителя до реалізації проблеми.

3. Створення школи-комплексу навчання та розвитку (ШКНР).

3. Адаптивний

1. Створення і реалізація різнорівневих програм з базових предметів.

2. Розробка єдиного навчального плану дошкільно-шкільної ланки навчання з додержанням наступності.

3. Створення системи вивчення та узагальнення результатів діяльності школи

4. Практичний

1. Діагностика обдарованості.

2. Створення банку даних обдарованих та здібних дітей.

3. Розробка технології роботи з обдарованими та здібними дітьми.

4. Робота школи згідно з „Технологією виховання за інтересами”.

5. Реалізація Програми роботи з обдарованими та здібними

дітьми.

6. Створення умов для практичної реалізації можливостей здібних дітей

5. Узагальнення та корекція

1. Узагальнення кількісних та якісних результатів діяльності ШКНР.

2. Аналіз адекватності прогнозування та реальних результатів роботи за Програмою.

3. Планування діяльності (на наступний період).

У роботі Сумської класичної гімназії в умовах комплексного експерименту програми розвитку дітей „Росток” [267, с. 271-279], яка стала науково-методичним центром апробації експериментальних програм, навчальних посібників та підручників, створених у межах експерименту з розвитку обдарованості, виявлено такі структурні компоненти системи відповідної діяльності.

Діагностичний. Діагностична робота будується на принципах системно-структурного підходу. Значна увага приділяється діагностиці мотивації навчання, вивченню пізнавальної активності учнів, рівня сформованості навчальної діяльності, здатності дитини навчатися у гімназії. Психологічна служба закладу здійснює психологічний супровід обдарованих та здібних дітей упродовж усього їх навчання у школі, починаючи з моменту вступу. Вона базується на діагностиці інтелектуальних та особистісних показників психічного розвитку дитини. Важливе місце належить консультативно-корекційній роботі з дітьми, їх сім'ями, вчителями. Методи діагностики: анкети, шкали, рейтинг, тести, опитування, аналіз продуктів діяльності, методи незалежних характеристик, спостереження.

Змістовий компонент, який знаходить своє відображення у навчальних програмах та підручниках, мета яких – створити фундамент для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин. Класична гімназія працює за комплексною програмою розвитку дітей “Росток”. Всі предмети навчального плану тісно пов'язані між собою.

Їх центром є „Оточуючий світ”, який сприяє гармонійному розвитку дитини, формуванню цілісної картини світу, а також уявленню про своє місце в ньому як невід’ємної часточки природи. Експериментальна навчальна програма базується на діалектичній логіці засвоєння, яка передбачає сходження від абстрактного до конкретного, що дозволяє моделювати навчальний зміст, сприяє розвитку творчості учнів, їх здібностей.

Організаційно-управлінський компонент, ядром якого є форми і методи виховання та навчання. Широко використовуються різноманітні форми навчальних занять (урок, семінарське заняття, дидактична гра, диспут, екскурсія та інші), які мають такі особливості: перетворюючий характер діяльності учнів; їх інтенсивна самостійна діяльність; створення умов для природного самовираження; колективний пошук. На заняттях переважають діалогічні методи навчання. У цих навчальних закладах організовано цілий ряд факультативів, курсів за вибором предметів як гуманітарного циклу, так і природничо-математичного циклу. Робота з обдарованими дітьми має послідовний і систематичний характер. Проводяться предметні тижні, шкільні олімпіади, конкурси самодіяльної творчості, виставки малюнків, декоративно-прикладного мистецтва, свята. Розвитку здібностей і обдарувань сприяє диференційоване навчання, яке широко використовується у навчальних закладах.

Аналіз та корекція навчальної діяльності дозволяє проаналізувати хід і результати роботи з обдарованими дітьми, зрозуміти причини відхилення, визначити де, як і чому допущені помилки. Для здійснення цього етапу використовуються зрізи знань з предметів, тести тощо.

Спонукально-інтенсифікаційна діяльність учителя, яка стимулює обдаровану дитину до самореалізації.

Проведене нами дослідження дозволило узагальнити досвід навчальних закладів нового типу м. Житомира та Житомирської області з розвитку обдарованості, виявити структурні компоненти системи цієї діяльності, визначити зміст, форми та методи роботи навчально-виховних закладів нового типу з обдарованими учнями.

Першим етапом роботи з обдарованими учнями є **діагностичний**. Зазначимо, що, вивчаючи проблему обдарованості, діагностиці ми приділяли особливу увагу, як необхідному та одному з найважливіших компонентів у системі роботи сучасної школи. Вважаємо, що діагностика обдарованості повинна бути ранньою, послідовною, різноманітною та поетапною.

На думку херсонського психолога Л. Слободенюк [355], виявлення обдарованих дітей і розвиток їхніх здібностей є досить складним завданням щодо практичної реалізації. Психологічні дослідження останніх років засвідчили, що розвиток обдарованої дитини може бути загальмований на будь-якому етапі шкільного життя. Тому необхідно створювати систему спеціальної психологічної допомоги, суспільної підтримки обдарованих дітей. Автор рекомендує програму психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей, яка складається із семи послідовних етапів.

I етап передбачає проведення заходів, спрямованих на вивчення інтересів і початкового рівня розвитку дітей за допомогою анкетування вчителів, дітей, батьків, інтерв'ювання дітей і батьків, вивчення та аналізу результатів академічних досягнень учнів, результатів їхньої творчої роботи. На цьому етапі визначається чим відрізняються учні від однолітків за здібностями та поведінкою.

На *II етапі* відбувається тестування дітей учителями. Педагоги мають використовувати для пошуку та диференціації здібних, обдарованих, талановитих дітей тести, які складаються вчителями-предметниками та застосовуються для визначення рівня знань або вмінь учнів з конкретних навчальних дисциплін.

III етап характеризується визначенням рівня загального розумового розвитку дітей за допомогою стандартизованих (державних, регіональних) тестів здібностей та тестів загального розумового розвитку, що ґрунтуються на початковому матеріалі. На даному етапі оцінюються і ранжуються академічні досягнення учнів за державними та регіональними нормами.

На *IV етапі* використовуються психологічні тести. Оцінюється рівень розвитку пізнавальних процесів: пам'ять, тип мислення, увага, уява, сприймання, відчуття, мовлення. Визначаються

типологічні властивості нервової системи, функціональної асиметрії великих півкуль, характерологічні якості особистості, встановлюються індивідуальні відмінності учня щодо вікових норм. Для правильного застосування тестів необхідна відповідна підготовка.

V етап передбачає індивідуальне тестування дітей з підвищеними розумовими здібностями (за результатами I–IV етапів) психологом. Оцінюється і прогнозується рівень інтелектуальних, творчих, психомоторних здібностей та академічних досягнень учнів. Використовуються адаптовані психологічні тести інтелекту, креативності, академічних досягнень та психомоторні тести.

VI етап охоплює аналіз результатів діагностування на попередніх етапах (I–V) для визначення видів обдарованості досліджуваних дітей – психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна (соціальна компетентність; організаторські, лідерські здібності) та духовна (високі моральні якості, альтруїзм). Вивчаються умови, що необхідні для розвитку обдарованих дітей.

На *VII етапі* розпочинається розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованої дитини з її психолого-педагогічним забезпеченням.

Дослідник зазначає, що виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про дитину. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки [355].

З урахуванням світового досвіду стосовно виявлення обдарованих дітей, шкільними практичними психологами розробляються дієві системи тестування учнів. Так, соціальний педагог гуманітарної гімназії №23 м. Житомира М. Фомюк. спрямовує свою роботу на пошук обдарованих дітей серед учнів 8-11 класів та залучення їх до роботи у МАН. Виявлення дітей з відповідними здібностями є складною й багатоаспектною проблемою, для вирішення якої в гімназії комплексно використовують п'ять методик дослідження творчих здібностей та тест Дж. Гілфорда. За їх допомогою оцінюється критичність, гнучкість, конструктивність мис-

лення, образна оригінальність як компонент творчої особистості, визначається рівень уяви, її гнучкість, рівень сформованості загальних творчих здібностей, вплив установки на оригінальність розумової діяльності. Результати виконання завдань обробляються за кожною методикою окремо та заносяться до зведеної таблиці, яка дає об'єктивну картину щодо процесів мислення кожної дитини, її нахилів та здібностей.

Враховуючи отримані результати тестування, вчителі-предметники залучають учнів до науково-дослідницької роботи у різних секціях МАН. Науковими керівниками дослідницьких робіт учнів виступають провідні науковці міста. Учні гімназії неодноразово були переможцями всеукраїнських, обласних та міських конкурсів МАН та олімпіад з різних предметів.

Другим етапом роботи з обдарованими дітьми є *формування*, який знаходить своє відображення в навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин.

Так, у школі №5 м. Житомира з 1997 – 1998 н.р. створено *профільні класи* для поглибленого вивчення окремих предметів. На сьогодні тут працюють 12 профільних класів. Класи формуються за бажанням учнів та їх батьків на основі тестування з профілюючих предметів: мовно-літературні класи, фізико-математичні, суспільно-правові, хіміко-біологічні. У кожному з них для *поглибленого вивчення* профільного предмета передбачається більша кількість годин, ніж у звичайних, а також вводяться додаткові курси. Так, учні хіміко-біологічних класів вивчають хімію 5 уроків на тиждень (у звичайних – 3 години), введено курс екології. Учні мовно-літературних класів додатково опрацьовують курси "Риторика" і "Стилістика", у суспільно-правових класах вивчають основи філософії – курс "Людина і суспільство", у фізико-математичних класах вивчається інформатика. Як правило, учні профільних класів продовжують після школи навчання у вузах України за профілем.

З метою покращення роботи з обдарованими дітьми, переви-

дення цієї роботи на якісно новий рівень створюються *внутрішкільні міжкласні факультативи*.

Факультативи створюються на підставі заяв батьків, бажання учнів, а також аналізу підсумків шкільних, міських та обласних предметних олімпіад. Згідно з бажаннями учнів та їхніх батьків для занять з обдарованими дітьми виділено 96 годин, що дає змогу створити факультативи з усіх базових і спеціальних дисциплін, а також факультативи з основ комп'ютерної грамотності, спортивно-оздоровчого напрямку, з прикладного мистецтва та народознавства.

За кожною паралеллю класів закріплено найбільш досвідчених учителів, основна мета роботи яких – утвердження дитини як вищої цінності і мети освітнього процесу. Розробляючи програми факультативних занять, учителі працюють над створенням умов для реалізації кожним школярем своїх можливостей, інтересів і здібностей. Більшість учителів, керівників факультативів, створюють авторські програми, які сприяють розвитку мислення учнів, формують навички самоконтролю, здатність нестандартно мислити і діяти. Такий підхід до організації факультативних занять дав змогу залучити до роботи з різних дисциплін 1019 учнів 5-11 класів. До переваг внутрішкільних міжкласних факультативів можна віднести можливість виділення більшої кількості годин для факультативних занять, призначення керівником факультативу спеціаліста високого класу. Майже всі вчителі правильно зрозуміли цю ідею і скоординували свою роботу так, що обдаровані учні опинилися у центрі уваги одразу двох учителів: учителя, який працює з ними на уроках, та вчителя, який додатково за індивідуальним планом працює з учнями на факультативних заняттях.

Велика увага приділяється організації та проведенню предметних *олімпіад*. Для організації та якісного проведення предметних олімпіад у школах створюються оргкомітети, які складаються з керівників методичних об'єднань, досвідчених учителів. Визначаються терміни проведення олімпіад з кожного предмета, створюються умови для підвищення їх якісного рівня. Перед олімпіа-

дою проводяться консультації, після її закінчення, якщо є потреба, розглядаються апеляції. Після I туру олімпіади проводиться детальний аналіз результатів на засіданнях методичних об'єднань учителів. З числа переможців шкільних олімпіад складається команда для участі у II турі всеукраїнських олімпіад з базових дисциплін.

Отже, вчителі використовують різні форми роботи з обдарованими дітьми, але переконані, що серед усіх методів повинні домінувати самостійна робота, пошуковий та дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому педагогічний колектив школи велику увагу приділяє участі учнів в науково-дослідницькій роботі *Малої академії наук* України.

Для виявлення дітей, схильних до наукової роботи, вчителі використовують різноманітні тести, конкурси наукових робіт, семінари, де діти і виявляють свою зацікавленість будь-якою науковою проблемою. Під керівництвом учителів учні обирають тему майбутнього дослідження, складають план роботи, який включає роботу в наукових бібліотеках, архівах, зустрічі з науковим керівником, написання роботи та як кінцевий результат – участь у конкурс-захисті учнівських науково-дослідницьких робіт.

Учителі разом з учнями працюють в архівах, проводять дослідження. Праця вчителя з учнями над науковими роботами сприяє формуванню в учнів навичок дослідницької роботи, справжніх творчих особистостей з власною думкою та позицією, яку вони можуть відстоювати і аргументувати. Робота щодо участі учнів у МАН постійно вдосконалюється. Учні залучаються до роботи наукових конференцій, семінарів, де вони виступають з результатами власних досліджень, захищають самостійно підготовлені реферати тощо.

Реалізація програми „Творча особистість” здійснюється і в *позаурочний час*. Проводяться різноманітні заходи (відкриті класні години, свята, вечори, розважальні програми), де розкриваються нові грані юних обдарувань.

Основними формами виховної роботи в школі є *інформаційно-масові* (дискусії, диспути, "філософський стіл", інтелектуальні брейн-ринги); *діяльнісно-практичні групові* (огляди-конкурси, ве-

чори акторської майстерності, виставки власних робіт); *інтегровані* (шкільні клуби, КВК, фестивалі, гуртки). Такі форми сприяють розвитку особистості, створюють умови для розкриття талантів та самореалізації.

Протягом вересня кожного року проводяться творчі конкурси "Розкрий свій талант" серед учнів 1-11 класів. Мета таких конкурсів – розвивати в дітей інтерес до прояву творчих здібностей, виявляти талановитих, творчо й артистично обдарованих дітей. Надалі ці учні залучаються до участі у виховних заходах, що забезпечує подальший розвиток їхніх творчих здібностей. Журі конкурсу – керівники гуртків творчого спрямування.

У школах працюють гуртки для розвитку здібностей талановитих дітей. Серед них вокальний, танцювальний, красзнавчий гуртки, гурток естрадних мініатюр.

Класні керівники, вчителі-предметники залучають учнів до роботи в різноманітних науково-технічних товариствах, клубах, студіях, об'єднаннях, відповідно до їхніх інтересів, нахилів і можливостей. Усе це допомагає дитині реалізувати себе, стимулює самовиховання та саморозвиток.

У роботі з обдарованими дітьми є важливим та необхідним такий компонент системи, як *аналіз та корекція навчальної діяльності*. Він дозволяє проаналізувати хід і результати роботи з обдарованими дітьми, зрозуміти причини відхилення, визначити, де, як і чому допущені помилки. Для здійснення цього етапу використовуються зрізи знань з предметів, тести тощо.

Суттєвим етапом роботи з обдарованою дитиною є *спонукально-мотиваційна* діяльність учителя, яка стимулює учня до самореалізації. У гуманітарній гімназії № 1 кожен гімназист має особисту залікову книжку, в якій ведеться облік підсумкових оцінок із навчальних предметів та спецкурсів, що вивчаються. У гуманітарній гімназії № 23 завдяки співпраці з ВАТ – „Укртелеком” переможці та призери олімпіад, члени МАН України отримують грошові винагороди. Кожного року оновлюються стенди, що відображають успіхи переможців II та III етапів Всеукраїнських учнів-

ських олімпіад і призерів МАН, проводяться вечори-зустрічі з обдарованими учнями, їхніми батьками та вчителями. Щороку для обдарованих і талановитих дітей організовується оздоровлення в МДЦ „Артек”, подорожі до інших міст України. За сприяння спонсорів учні, які досягли успіхів у навчанні і здобули перемоги на олімпіадах та конкурсах, улітку відпочивають у Болгарії.

Узагальнення педагогічного досвіду роботи з розвитку обдарованості показало, що виділені компоненти пов'язані між собою, взаємозумовлені та становлять єдиний комплекс, системоутворюючим фактором якого є діяльність учителя (див. Схеми 4.3 та 4.4).

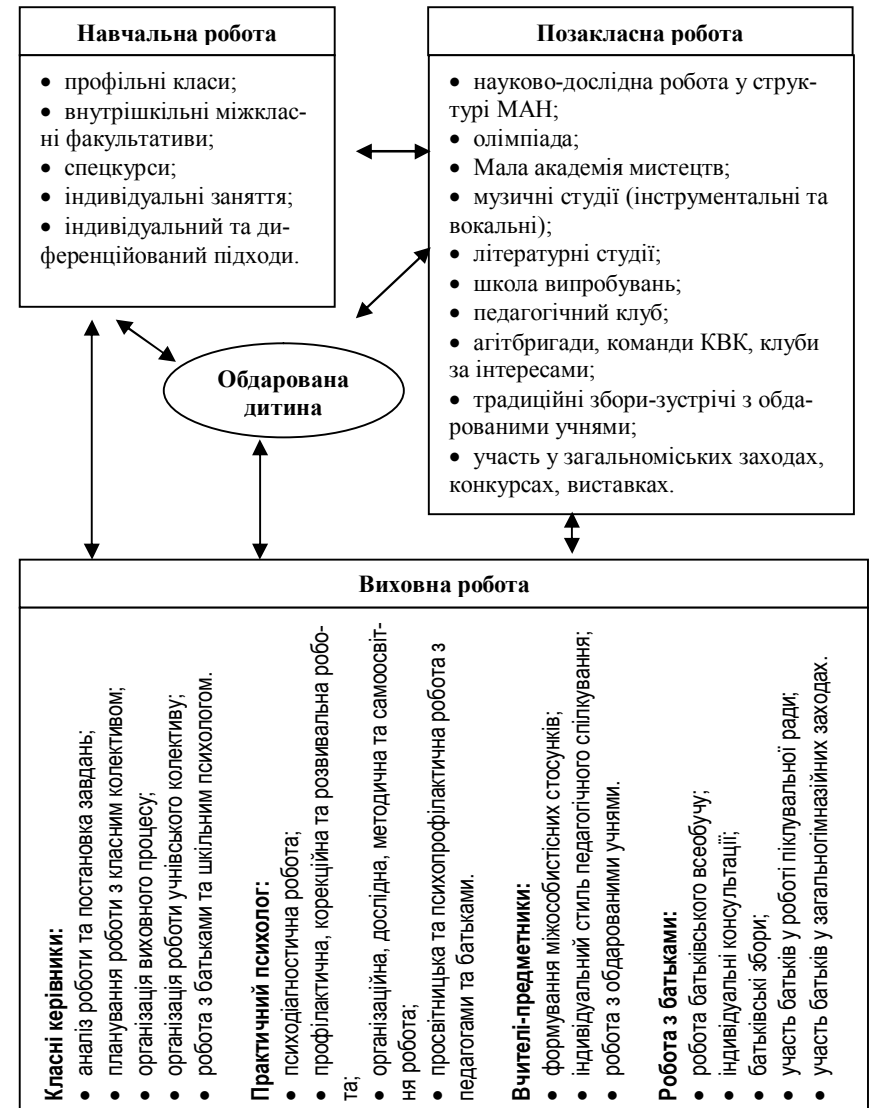
Саме тому у школах великої уваги надають удосконаленню педагогічної майстерності та розвитку творчості кожного педагога, який так чи інакше спілкується з обдарованою дитиною. Ще В. Сухомлинський підкреслював, що лише творчий учитель здатен запалити в учнях жагу до знань, тому кожному педагогу необхідно розвивати креативність, яка є незаперечним показником його професійної компетентності.

Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, що може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності. Вчителі розуміють поняття творчості в педагогічній діяльності по-різному: як науково-експертну роботу, як продукт комбінування відомих методів навчання та створення інноваційних методик, як використання відомого досвіду в нових умовах тощо.

Отже, ми підійшли до важливого питання: яким має бути сучасний учитель? Що таке „обдарований учитель” і як його підготувати? Чи готові сьогодні вчителі цілеспрямовано і систематично працювати з обдарованою дитиною? Яким чином необхідно готувати майбутнього педагога до відповідної діяльності?

Схема 4.3

Форми та методи роботи з обдарованими учнями



***Вивчення стану готовності вчителів до роботи
з обдарованими учнями***

Проблема навчання обдарованих дітей в Україні, по суті, тільки почала розроблятися. Особливо недостатньо розроблено питання підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми. В основних документах про школу проголошується відхід від усередненості навчання та виховання, що веде до нівелювання особистості, реально ж у загальноосвітніх закладах освіти продовжує домінувати усереднений підхід (орієнтація вчителя на так званого „середнього” учня), ігнорування самої проблеми обдарованого учня.

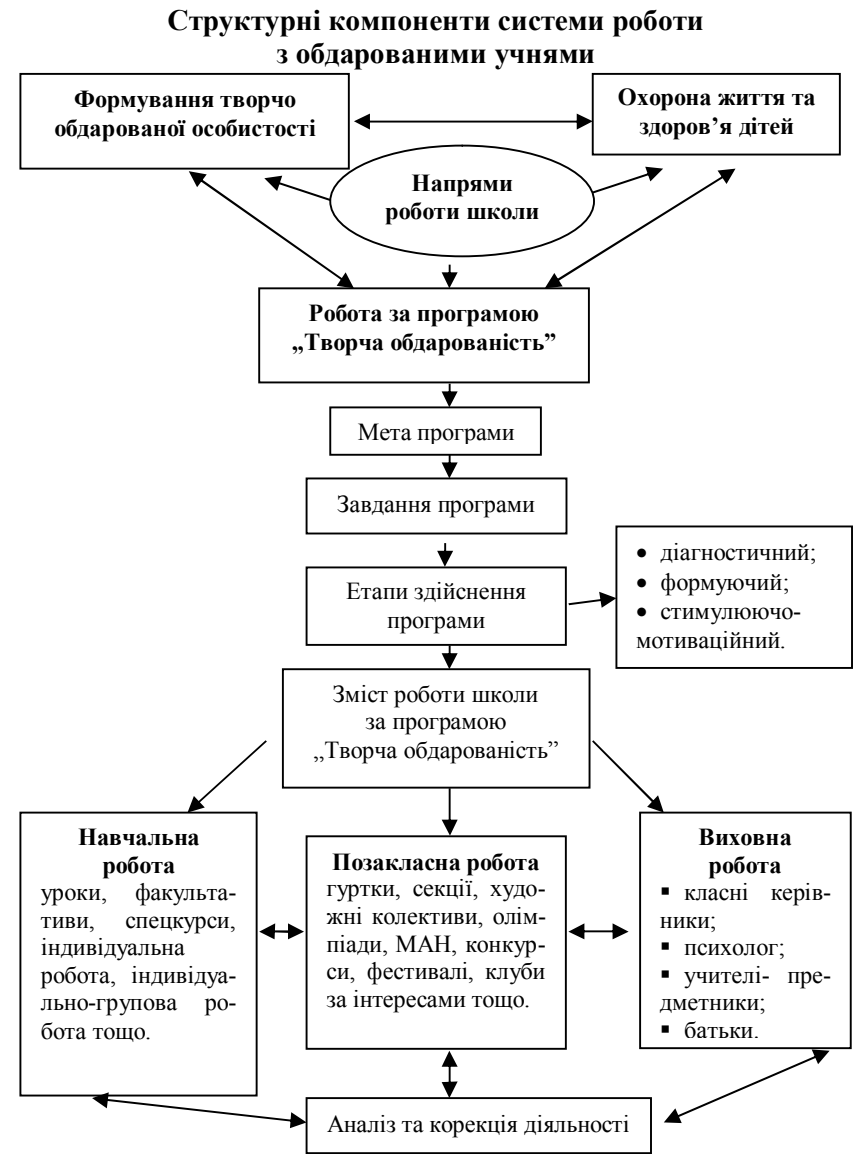
Крім того, якщо вчителі і визнають необхідність спеціально організованої роботи з обдарованими дітьми, частіше їх увага зосереджується на загальній та академічній обдарованості учнів (переможці предметних олімпіад, учасники МАН та ін.). Робота ж із розвитку інших видів обдарованості відбувається епізодично.

Мета дослідження: *по-перше*, визначення рівня готовності вчителів-практиків до свідомої систематичної роботи з обдарованими учнями; *по-друге*, узагальнення досвіду навчально-виховних закладів нового типу м. Житомира стосовно розвитку обдарованості школярів.

На першому етапі експериментальної роботи нами було проведено опитування вчителів у школах № 12, № 14, № 21 та № 22 міста Житомира з метою вивчення стану готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до систематичної цілеспрямованої роботи з обдарованими дітьми. Всього у дослідженні взяли участь 75 вчителів різних категорій.

Було розроблено опитувальний лист, питання якого спрямовані на вивчення думки вчителів про наявність та кількість обдарованих дітей у сучасній школі (йшлося про загальну інтелектуальну обдарованість); про можливості та готовність учителів здійснювати роботу з ними; про необхідність створення спеціалізованих навчальних закладів для обдарованих дітей.

Схема 4.4



Перш за все учителям було запропоновано визначитися щодо тих ознак, за якими можна визначити обдарованість дитини. Серед основних якостей, що відрізняють особистість обдаровану, учителями було названо (див. Таблицю 4.1).

Таблиця 4.1

**Характерні особливості обдарованих дітей
(за результатами опитування вчителів)**

№/п	Характерні ознаки	Кількісний показник (у %)
1.	Допитливість.	28%
2.	Активність на уроках, працьовитість.	23%
3.	Вміння і бажання здобувати інформацію, пізнавати нове, різнобічно висвітлювати кожен факт.	19%
4.	Ерудованість, природний інтелект, начитаність.	17%
5.	Наполегливість, сила волі, цілеспрямованість у досягненні мети.	17%
6.	Філософські погляди на події, нестандартність мислення.	16%
7.	Інтерес до навчання, бажання вчитися.	13%
8.	Розвинуте логічне, асоціативне мислення (вміння аналізувати, зіставляти факти, робити висновки; гарне володіння термінами).	12%
9.	Уважність, зосередженість, уміння концентрувати увагу.	11%
10.	Здатність до творчості (співає, пише вірші, малює, грає на музичних інструментах).	9%
11.	Активність у позанавчальній діяльності (бере участь у різних секціях, гуртках).	
12.	Розвиток вроджених здібностей випереджує розвиток здібностей однолітків.	8%
13.	Захоплення одним предметом, яскраво виражений один талант.	8%

14.	Інтерес до змагальності (бере участь у конкурсах, олімпіадах, у позакласній роботі).	7%
15.	Відповідальність, почуття обов'язку.	7%
16.	Оригінальність (цікавий як особистість).	7%
17.	Творчість у розв'язанні завдань.	7%
18.	Замкнутість, спокійність.	7%
19.	Підвищена збудливість, жвавість, невгамовність.	7%
20.	Здатність до дискусійного ведення бесіди, уміння відстоювати свої думки.	7%
21.	Розвинена культура поведінки, вихованість, ввічливість, скромність.	5%
22.	Самостійність у здобутті знань	5%
23.	Спостережливість.	5%
24.	Здатність до самовдосконалення, самоосвіти.	5%
25.	Високий рівень домагань (іноді навіть нереальний).	5%
26.	Високий рівень підготовки, глибина знань.	4%
27.	Свобода самовираження (виділяється серед інших)	4%
28.	Комунікабельність, легкість у спілкуванні, відкритість.	3%
29.	Гарно розвинена пам'ять, швидкість запам'ятовування	3%
30.	Гарно розвинена мова, вміння висловити свою думку	3%
31.	Уміння ставити розумні, цікаві питання.	3%
32.	Незацікавленість шкільною програмою, іноді навіть вороже ставлення до школи.	3%
33.	Конформізм	3%
34.	Вдумливість, мрійливість.	3%

Крім того, вчителі відзначають такі якості, як сміливість, доброта, чутливість до думки оточуючих, схильність до проблемного навчання тощо.

Отже, думки вчителів щодо характеристики обдарованих дітей неоднозначні. Одні респонденти підкреслюють, що ці діти ду-

же замкнені, спокійні, легко вразливі, вдумливі та мрійливі, а тому потребують додаткової уваги з боку дорослих. Інші, навпаки, виокремлюють їх яскравість, збудливість, невгамовність, незадоволеність собою, агресивність та нетерпимість до оточуючих.

Відповідаючи на запитання стосовно кількості у сучасній школі дітей обдарованих, більшість з опитаних учителів зазначили, що обдарованих дітей, як правило, 1-3 учні у кожному класі (особливо у цьому впевнені вчителі I (65%) та вищої (56%) категорії). При цьому тільки молоді вчителі, які недавно закінчили ВНЗ, вважають, що обдарованих дітей близько 70% від усіх учнів (таких педагогів виявилось лише 3% від загальної кількості респондентів). Зазначимо, що ця тенденція збігається з сучасним науковим розумінням поняття „обдарованість” і особистісно-зорієнтованим підходом до навчання й виховання, який розглядає кожную дитину потенційно обдарованою у певному виді діяльності (див. Таблицю 4.2 та Рис. 4.1).

Таблиця 4.2

Визначення кількості обдарованих учнів

Кількість обдарованих учнів у класі	1-3 учні на клас	1 на 2-3 класи та й то не у кожній школі	3-4 на клас	5-10 на клас	70% від всіх учнів класу
Категорія учителів					
Спеціаліст	29%	24%	12%	23%	12%
II категорія	45%	45%	10%	—	—
I категорія	65%	15%	5%	15%	—
Вища категорія	56%	—	33%	11%	—
Методист	—	50%	50%	—	—
Всього	39%	26%	22%	10%	3%

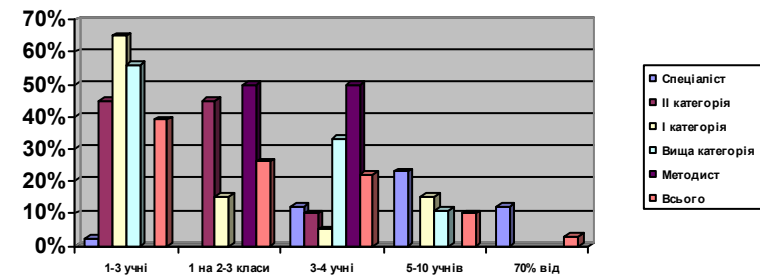


Рис. 4.1. Визначення кількості обдарованих учнів

Думки респондентів щодо питання готовності вчителів працювати з обдарованими дітьми розподілилися таким чином (див. Таблицю 4.3).

Таблиця 4.3

Думки вчителів щодо готовності співпраці з обдарованою дитиною – 1

№/п	Позиція респондентів	Абсолютна кількість респондентів	Кількість респондентів у %
1	Обдарованих дітей мало, кожен учитель може працювати з ними	43	57
2	Обдарованих дітей мало, проте не кожен учитель може працювати з ними	12	16
3	Обдарованих дітей досить багато (70%), кожен учитель може працювати з ними.	12	16
4	Обдарованих дітей досить багато, проте не кожен учитель може працювати з ними.	5	7
5	Обдарованих дітей дуже мало (вони є навіть не в кожному класі), і не кожен учитель може працювати з ними.	3	4

Як бачимо, більшість учителів (57%) вважають, що обдарованих дітей мало, і практично кожний вчитель може організувати систематичну та цілеспрямовану роботу з ними. Проте саме тут ми зіткнулися із суперечністю: хоча переважна більшість учителів і вважає за можливе для себе кваліфіковано здійснювати відповідну роботу з обдарованими учнями, 82% з опитаних учителів не мають нічого проти, щоб така дитина навчалася у спеціалізованому навчальному закладі для дітей з особливими потребами.

Цікавими виявилися і підходи вчителів до вирішення цього питання залежно від їх категорії. Вважають себе готовими співпрацювати з обдарованими дітьми більшість учителів I (69%), II (60%) та вищої (58%) категорій. Учителі методисти займають більш помірковану позицію: половина з них не вважають за можливе брати на себе відповідальність за підготовку обдарованих дітей (див. Таблицю 4.4 та Рис. 4.2).

Таблиця 4.4

Думки вчителів щодо їх готовності до співпраці з обдарованою дитиною

	Позиція вчителів щодо готовності співпраці з обдарованими дітьми	Спеціаліст	II категорія	I категорія	Вища категорія	Методист
А	Обдарованих дітей мало, кожен учитель може працювати з ними	50	60	69	58	50
Б	Обдарованих дітей мало, проте не кожен учитель може працювати з ними		20	15	30	50
В	Обдарованих дітей досить багато (70%), кожен учитель може працювати з ними.	36	10	-	4	-
Г	Обдарованих дітей досить багато, проте не кожен учитель може працювати з ними.	7	-	12	5	-

Д	Обдарованих дітей дуже мало (вони є навіть не в кожному класі), і не кожен учитель може працювати з ними.	7	10	4	-	-
---	---	---	----	---	---	---

Відповіді респондентів на запитання „*Чи потрібні для обдарованих дітей спеціалізовані навчальні заклади?*” дозволили виявити суперечність між потенційною готовністю і бажанням учителів працювати з обдарованими дітьми. Найвищий відсоток учителів, які впевнені, що для особливо обдарованих дітей потрібні спеціалізовані навчальні заклади, спостерігається серед учителів вищої категорії (92%) та серед учителів методистів (100%).

Респонденти, які вважають, що спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих дітей не потрібні, пропонують студійні форми навчання, окремі класи за спеціальними програмами (ліцейні, гімназійні), здійснення індивідуальної роботи та диференційоване оцінювання знань учнів, які можуть бути здійсненими у навчально-виховному процесі звичайної школи.

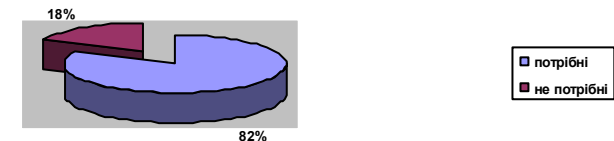


Рис 4.2. Розподіл думок респондентів щодо необхідності створення спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей

Більшість же вчителів пропонує створювати спеціалізовані гімназії або профільні ліцеї для обдарованих дітей з 2-3-ма іноземними мовами. Ці навчальні заклади, на їх думку, повинні обов'язково бути обладнані останніми досягненнями науки і техніки (комп'ютерні класи, бібліотеки, читальні зали, фонокабінети, лабораторії, художні майстерні тощо). Цей заклад також має бути на-

вчально-оздоровчим з гарним спортивним залом, басейном, кімнатами для відпочинку. Важливо, щоб у класі було не більше 15 учнів, що дасть можливість індивідуально працювати з кожним учнем. Працювати тут повинні тільки найкращі, найталановитіші педагоги, спеціально підготовлені для співпраці з такими дітьми. Також цей заклад має організовувати продумане, змістовне дозвілля. Оскільки такі заклади будуть спрямовані на підготовку майбутніх учених та науковців, необхідно здійснювати зв'язки з вищими навчальними закладами. Питома вага самостійної роботи учня має бути збільшена. Тут має панувати атмосфера пошуку, дослідження, поваги до знання. Необхідно також внутрішнє самоврядування.

Респондентам було запропоновано визначитися, якими якостями має володіти вчитель, здатний працювати з обдарованими дітьми. Результати відповідей учителів наведено у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Якості, необхідні вчителю для роботи з обдарованими дітьми
(за результатами опитування вчителів)**

№/п	Якості	Кількість респондентів (у %)
1.	Глибокі знання зі свого предмета, любов до нього.	44%
2.	Ерудованість високий інтелектуальний розвиток, компетентність, начитаність.	25%
3.	Терпіння, стриманість, толерантність.	23%
4.	Високий професіоналізм та кваліфікація.	20%
5.	Бажання знайти таких дітей, працювати з ними.	15%
6.	Тактовність, інтелігентність, шляхетність, повага до думки інших.	15%

7.	Вміння зацікавити своїм предметом, надихнути, створити умови для реалізації здібностей учня і спрямувати на самоосвіту.	15%
8.	Знання і володіння конкретними методиками викладання матеріалу.	13%
9.	Знання з педагогіки; психологічних і вікових особливостей дітей.	13%
10.	Істинна зацікавленість у своїй роботі, у досягненні результату.	12%
11.	Гуманізм, доброта, щирість.	11%
12.	Наполегливість.	11%
13.	Любов до дітей.	9%
14.	Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта.	9%
15.	Творчий підхід до своєї діяльності.	9%
16.	Обізнаність з новими технологіями, методиками викладання; використання їх на практиці.	9%
17.	Індивідуальний підхід до дитини.	8%
18.	Авторитет.	8%
19.	Вміння знайти спільну мову з учнем, взаєморозуміння, співпраця.	8%
20.	Комунікабельність, артистизм, почуття гумору, оптимізм.	8%
21.	Активність, працелюбність.	7%
22.	Відповідальність.	4%
23.	Наявність власних обдарувань, здатність до творчості.	4%
24.	Необхідність матеріальної зацікавленості.	4%
25.	Впевненість у собі.	3%
26.	Наявність вільного часу.	3%
27.	Досвід, у тому числі й життєвий.	3%

Порівняно з програмою „Обдарованість”, яка була розроблена спеціально для обдарованих дітей, серед відповідей опитуваних не відзначені такі якості, як:

- ⇒ володіння, крім педагогічної, ще якоюсь освітою;
- ⇒ гнучкість, готовність до перегляду своїх поглядів;
- ⇒ творчий, нетрадиційний світогляд;
- ⇒ міцне здоров'я, життєстійкість;
- ⇒ спеціальна підготовка до роботи з обдарованими дітьми;
- ⇒ мають чітко усвідомлювати свої цілі, завдання;
- ⇒ зібраність, уміння володіти своїми емоціями, почуттями.

Отже, у процесі обробки результатів дослідження нами було виявлено певні *суперечності* у думках та позиціях учителів. *По-перше*, більшість респондентів вважають, що практично кожен учитель може працювати з обдарованими дітьми. Проте висувують надто високі вимоги до вчителів, які мають працювати з цією категорією дітей. *По-друге*, переважна більшість учителів (80%) вважає, що спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих дітей необхідні, проте таких закладів створено надзвичайно мало. *По-третє*, нами було помічено тенденцію залежності адекватності та об'єктивності оцінки існуючої ситуації в школі від категорії вчителя.

На нашу думку, вчителі просто не готові до роботи з обдарованими дітьми. При цьому ми підтримуємо позицію значної кількості психологів і педагогів, що обдарованою є кожна дитина, але кожна обдарована по-своєму. Більшість же вчителів не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Як результат неспроможності вчителів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності, особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що врешті-решт негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку. Адже обдарований учень починається з обдарованого вчителя (інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі аналізу стану розробленості проблеми обдарованості особистості та її розвитку у філософській, соціологічній, історичній, педагогічній, психологічній літературі нами обґрунтована сукупність вихідних положень, що складають теоретико-методологічне підґрунтя її розв'язання.

Складність, багатоаспектність та міждисциплінарний статус проблеми вивчення природи обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях методології науки: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, рівні практичної діяльності. Серед основних питань, які мають бути докладно розглянуті на різних рівнях методології, нами виокремлено такі: а) сутність та місце людини у світі; б) природа індивідуальних відмінностей між людьми (здатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність); в) можливість та способи розвитку здібностей та обдарувань особистості.

З позицій філософської методології людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Саме тому методологічного значення набувають такі принципи, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального і особливого, природного та соціального.

Важливим у контексті нашого дослідження вбачається розуміння філософських категорій можливості й дійсності, оскільки природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність за певних умов. Можливості можуть і не реалізуватися, якщо не буде створено відповідних умов. Розвиток же певних задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до необмеженого рівня.

Рівень загальнонаукової методології вивчення феномена обдарованості передбачає звернення до системного підходу, який

зумовлює необхідність комплексного дослідження проблеми на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

Оскільки сутність та природа обдарованості не може бути пояснена з позиції однієї наукової дисципліни, для даного явища характерним є існування значної кількості теоретичних підходів до його вивчення. Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих теоретичних підходів вирізняються такі: трансцендентальний підхід, який пояснює походження обдарованості даром Божим; соціогенний підхід, прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; спадково-еволюційний (біогенний) підхід, сутність якого полягає у прямому наслідуванні дітьми виданих здібностей від своїх талановитих предків; психо-генетичний напрям, що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості; фізіологічний підхід, який намагається віднайти причини обдарованості у специфіці будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку; теорія здібностей, прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних й функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності.

Аналіз різних теоретичних підходів до пояснення природи обдарованості дозволяє констатувати, що на сучасному етапі розробки досліджуваної проблеми чітко окреслилися три основні напрями пошуків дослідників, а саме: обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі – соціогенний підхід; обдарованість зумовлена природними чинниками – біогенний підхід; обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості – аксіологічний підхід.

Важливого значення для розв'язування проблеми обдарованості набуває акмеологічний підхід, сутність якого полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих

сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Системоутворюючим чинником у проблемі дослідження феномена обдарованості виступає особистість як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, системний аналіз яких дозволяє описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. Для побудови моделі обдарованості була використана обґрунтована В. Рибалком концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості.

Необхідно констатувати, що інтерес до проблеми обдарованості на різних етапах розвитку людської цивілізації розвивався нерівномірно. В історії школи та педагогічної думки відомі як спалахи інтересу до виховання обдарованих дітей, так і майже абсолютна відсутність такої зацікавленості. Аналіз історичної, педагогічної, філософської літератури, творів класиків педагогіки дозволили простежити тенденції у розробці цієї проблеми залежно від рівня економічного та соціального розвитку суспільства, ступеня розробленості наукових знань, загального рівня розвитку виробничих сил людства. Для цього нами було застосовано принцип історизму, який передбачає вивчення будь-якого явища у процесі його виникнення, становлення і розвитку стосовно конкретної історичної епохи, соціально-економічних особливостей цієї епохи, що детермінують зміст, методи і організацію навчально-виховного процесу.

На основі історіографічного аналізу розвитку поглядів на природу обдарованості (основним критерієм було обрано рівень розробленості наукових знань з цієї проблеми), нами визначено відповідні періоди цього процесу:

I – період античної філософії, який характеризувався заро-

дженням наукових поглядів на природу здібностей особистості, першими спробами пояснення цього феномена, першими рекомендаціями стосовно виховання обдарованої дитини;

II – період класичної педагогіки, що знаменувався спробами осмислення природи генія, першими класифікаціями дитячого віку, науково обґрунтованими рекомендаціями щодо виховання обдарованої дитини;

III – період експериментальної психології та педагогіки (з кінця XIX до 50-тих років XX століття), який відзначався активними науковими пошуками, експериментами, розробкою тестових методик, створенням перших моделей обдарованості;

IV – етап сучасних досліджень, який характеризується різноманітністю наукових пошуків; створенням багатофакторних концептуальних моделей обдарованості; розробкою цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості.

Сучасний етап розробки проблеми обдарованості характеризується створенням так званих факторних моделей обдарованості, серед яких є моделі як західних (Дж. Рензуллі, Ф. Монкса, П. Торранса, Д. Фельдх'юсена та ін.), так і вітчизняних (О. Матюшкін, В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін.) учених. Серед них найбільш використовуваною є модель, яка складається з трьох основних компонентів: 1) *здібностей* (загальних та спеціальних) на рівні, вищому, за середній; 2) *креативності* особистості; 3) *мотивації* (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності.

На нашу думку, обдарованість являє собою складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. Тобто, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини.

На основі проведеного категорійного аналізу нами було сформульовано робоче визначення поняття обдарованості як інди-

відуальної потенційної своєрідності внутрішніх (здатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

У цілому ж обдарованість можна уявити як систему, що охоплює такі складові:

1) **ядро обдарованості:**

- *здібності на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками;

- *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв’язання задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях);

- *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості

- *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (здатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей;

- *середовище* – стимулююче оточення, що відповідає розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.);

- *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім’ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти;

- *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у рі-

зні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей;

- *особливості емоційно-вольової сфери* – які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору;

- *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;

- *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч із Своїм Учителем тощо.

Важливого значення набуває сьогодні вивчення зарубіжного досвіду щодо навчання і виховання обдарованих дітей. Підсумовуючи порівняльний огляд досвіду провідних країн світу щодо цієї проблеми зазначимо, що у теорії й практиці навчання обдарованих дітей використовуються 2 основних підходи: кількісний (обсяг, темп, інтенсивність) та якісний (характер викладу навчального матеріалу).

Серед стратегій навчання, що базуються на кількісних змінах, виділяються такі: 1) „стратегія прискорення”, тобто збільшення темпу опанування навчального матеріалу та можливість для обдарованої дитини опановувати програму окремого класу (класів) екстерном; 2) „стратегія інтенсифікації”, яка пов'язана із накопиченням обсягу засвоєного матеріалу. Стратегія інтенсифікації передбачає поділ на „горизонтальну” та „вертикальну”. „Горизонтальна” стратегія означає доповнення навчального плану новими курсами та предметами, а „вертикальна” – оволодіння вищим рівнем засвоєння матеріалу та орієнтацією на якісно новий рівень розвитку особистості. Найхарактернішою рисою такої інтенсифікації

є поглиблене вивчення спеціалізованого блоку навчальних предметів.

Стратегія навчання обдарованих дітей, яка розрахована на якісні зміни у змісті освіти, базується на його модернізації таким чином, щоб він відповідав меті розвитку дитячої обдарованості. Найбільшу популярність отримали три види збагачення навчальних програм, зміст яких розглядається у часовому аспекті, коли один вид збагачення змінює інший. Перший вид збагачення спрямовано на розширення світогляду дитини та вибір нею найцікавішого виду навчальних занять за своїм уподобанням. Другий – на розвиток мислення, вдосконалення пізнавальних здібностей, що дає можливість учневі проводити власні дослідження і вийти на третій рівень збагачення, який полягає у розвитку творчих здібностей учнів та їх самовдосконаленні шляхом раціонального спланованого навчального процесу і використання власного внутрішнього інтелектуального потенціалу.

Порівняльний аналіз організації навчання та виховання обдарованих дітей у зарубіжній школі дозволяє систематизувати форми, за яких ця діяльність відбувається найефективніше:

⇒ створення спеціальних шкіл і спеціальних класів для обдарованих дітей зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте більшість зарубіжних учених вважають такий поділ недоцільним, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей: навчання ізольовано від ровесників може мати негативні наслідки для їх загального, соціального та емоційного розвитку;

⇒ диференціація навчання передбачає розподіл дітей на однорідні групи (потoki). У групах діти не відчувають дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, для вчителя створюється більше можливостей для надання допомоги тим, хто її потребує. Але з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією. Серед негативних рис такого підходу – відбір до груп за соціальними критеріями, зниження мотивації у нав-

чанні, послаблення змагальності у класі;

- ⇒ індивідуалізація навчання;
- ⇒ створення спеціальних міжшкільних курсів для обдарованих дітей, літніх шкіл;
- ⇒ збагачення навчання, яке використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями;
- ⇒ прискорення навчання, оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами;
- ⇒ поглиблення навчання, більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань;
- ⇒ проблемність навчання, стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами дослідницьких методів у процесі навчання;
- ⇒ гнучкість навчального розкладу;
- ⇒ використання сучасних технічних засобів, передусім комп'ютерів, тощо.

Робота з обдарованими дітьми відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

В Україні особливого значення набувають централізовані програми пошуку і підтримки обдарованих дітей у масштабах усієї держави, області, міста, району, окремої школи і навіть класу. У цьому процесі можна виокремити два основні напрями наукового пошуку: створення системи додаткової освіти для обдарованих дітей в умовах звичайної загальноосвітньої школи; організація нових і підтримка вже існуючих спеціалізованих навчальних закладів, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми.

На основі проведеного нами пілотажного дослідження, ме-

тою якого було визначення рівня готовності вчителів-практиків до свідомої систематичної роботи з обдарованими учнями, виявлено цікаві тенденції стосовно організації такої діяльності, зокрема: більшість учителів (69% від кількості опитаних) *спроможні* здійснювати систематичну свідому роботу з обдарованою дитиною, однак, на жаль, *не мають бажання* займатися цією справою. Одночасно, 82% респондентів вважають за необхідне створювати умови для навчання і виховання таких дітей *на базі спеціалізованого навчального закладу*. Тобто більшість учителів просто *не готові* (як психологічно, так і фахово) до співпраці з обдарованою дитиною. Проте, реалії сучасного суспільного життя вимагають від середнього загальноосвітнього навчального закладу орієнтації на збереження виключності та неповторності особистості кожного учня, розкриття повною мірою його таланту та обдарованості; створення таких умов навчання і виховання підростаючої особистості, за яких самовираження, творча самореалізація стане внутрішньою потребою кожного учня.

Аналіз досвіду роботи вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів з розвитку здібностей дитини свідчить про те, що робота з обдарованими учнями має бути цілеспрямованою, керованою, систематичною; повинна здійснюватися цілісно, охоплювати всі види навчальної та виховної діяльності; до неї мають бути залучені практично всі вчителі школи. Організація роботи школи по розвитку здібностей і талантів учнів передбачає кілька етапів здійснення:

1. Діагностичний: виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем.
2. Формуючий: створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованих дітей.
3. Мотиваційно-стимулюючий: стимулювання учнів до саморозвитку та самовдосконалення.
4. Контрольно-результативний: підведення підсумків здійсненої діяльності, виявлення недоліків та позитивних зрушень, корекція подальшої роботи.

У виховній роботі з обдарованими дітьми мають бути задіяні як фахівці, так і батьки учнів. Зокрема до функцій класного керівника входять: аналіз роботи та постановка завдань; планування роботи з класним колективом; організація виховного процесу; організація роботи учнівського колективу; робота з батьками та шкільним психологом. Практичний психолог повинен забезпечити психодіагностичну, профілактичну, корекційну та розвивальну роботу; організаційну, дослідну, методичну та самоосвітню роботу; просвітницьку та психопрофілактичну роботу з педагогами та батьками. Діяльність учителів-предметників спрямована на формування міжособистісних стосунків; індивідуального стилю педагогічного спілкування; роботу з обдарованими учнями. Цілеспрямована робота з батьками учнів передбачає роботу батьківського всеобуча; індивідуальні консультації; батьківські збори; участь батьків у роботі піклувальної ради, у загальношкільних заходах.

Основними формами виховної роботи школи з обдарованими дітьми є інформаційно-масові (дискусії, диспути, „філософський стіл”, інтелектуальні брейн-ринги); діяльнісно-практичні групові (огляди-конкурси, вечори акторської майстерності, виставки власних робіт); інтегровані (шкільні клуби, КВК, фестивалі, гуртки). Такі форми сприяють розвитку особистості, створюють умови для розкриття талантів та самореалізації.

При цьому дуже важливо разом із дітьми розкрити їхню індивідуальність, віднайти та виокремити ті чинники, які зумовлюють обдарованість дітей у різних видах діяльності. Тільки тоді можна сподіватися на відповідні результати.

Актуальними залишаються і вимоги *ранньої діагностики* обдарованості з метою її цілеспрямованої підтримки, оскільки наявною є тенденція до *поступового згасання обдарованості* з віком за відсутності умов для її розвитку. При цьому позитивною тенденцією вважаємо намагання батьків, вихователів, вчителів виявляти домінуючі здібності дитини.

Узагальнення педагогічного досвіду роботи школи по проектуванню розвитку здібностей та обдарувань учнів показало, що виділені компоненти тісно пов'язані між собою, взаємозумовлені

та становлять єдиний комплекс, системоутворюючим чинником якого є діяльність учителя. На нашу ж думку, вчителі часто не готові до роботи з обдарованими дітьми. При цьому ми підтримуємо позицію значної кількості психологів і педагогів, що обдарованою є кожна дитина, але кожна обдарована по-своєму. Більшість же вчителів не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Як результат неспроможності вчителів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності, особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що зрештою негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку.

На основі теоретичного, історіографічного, порівняльного аналізу проблеми обдарованості особистості можна виокремити ряд стійких *тенденцій* у розв'язанні цього актуального питання:

- ✓ наявність *соціального замовлення* на обдаровану особистість, що зумовлюється загальним рівнем економічного, соціального, політичного розвитку цього суспільства, рівнем розвитку його науки та освіти, і яке виступає необхідною умовою для повної реалізації людиною її природних потенцій;
- ✓ зростання *інтересу* до природи обдарованості, методик її ідентифікації та подальшого розвитку;
- ✓ активізація *наукових пошуків* у визначеній сфері, що реалізувалася у створенні багатофакторних моделей обдарованості, проведенні численних експериментів, розробці науково обґрунтованого методичного супроводу обдарованої особистості;
- ✓ вихід проблеми обдарованості на *загальнодержавний та міждержавний рівень* (створення міждержавних організацій та розробка наукових проектів, проведення численних міжнародних конференцій, розробка загальнодержавних програм підтримки обдарованої особистості тощо);
- ✓ накопичення різнопланового *міжнародного досвіду* навчання

та виховання обдарованих дітей, що потребує глибокого теоретичного *аналізу* (створення спеціалізованих навчальних закладів для обдарованих дітей, відкриття спеціалізованих класів, розширення мережі позашкільних закладів освіти тощо);

✓ актуалізація проблеми *спеціальної підготовки вчителя* до роботи з обдарованими дітьми, як напрями професійної підготовки майбутнього вчителя та післядипломної освіти педагогів.

Саме тому великої уваги необхідно надавати вдосконаленню педагогічної майстерності та розвитку творчості кожного педагога, який так чи інакше спілкується з обдарованою дитиною. Кожному педагогу необхідно розвивати креативність, яка є незаперечним показником його професійної компетентності. Адже лише творчий учитель здатен запалити в учнях жагу до знань, а обдарований учень починається з обдарованого вчителя (інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю).

Таким чином, проведене дослідження проблеми обдарованості особистості у філософській, соціологічній, історичній, педагогічній, психологічній літературі, вивчення досвіду провідних країн світу щодо навчання і виховання обдарованих дітей дозволило виявити загальні тенденції у розв'язанні цього питання, які підтверджують актуальність і значущість досліджуваної проблеми та необхідність її подальшого науково-теоретичного обґрунтування та практичної розробки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абеляр П.* История моих бедствий // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. – Т. 2. – Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами учёных наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 43-48.
2. *Азаров Ю.П.* Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 608 с.
3. *Айзенк Г.Ю.* Проверьте свои способности: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 176 с.
4. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
5. *Айзенк Г., Еванс Д.* Як перевірити здібності вашої дитини: Тести для дітей 10-15 років: Пер. з англ. – К.: Школа, 2001. – 192 с.: іл. – (Країна чудес).
6. *Айзенк Г.Й.* Тесты IQ / Г.Й. Айзенк; Пер. с англ. Н.А. Кириленко. – М.: ООО «Из-во Астрель», 2002. – 256 с.
7. *Айзенк Г.* Классические IQ тесты. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 192 с.
8. *Акимова М.К.* Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // Вопр. психологии. — 1980. — № 3. — С. 101—108.
9. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
10. *Ал-Фараби.* Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.
11. *Амонашвили Ш.А.* Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177.
12. *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.; Т. 2. – 288 с.
13. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 кн.: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 320 с.; Кн. 2. – 295 с.
14. *Антология педагогической мысли Украинской ССР* / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
15. *Антонова Е.В.* Формирование средневековой системы образования. – М., 1989.
16. *Антонова О.Є.* Проблема розвитку здібностей та обдарованості у

- філософсько-педагогічних системах Давнього світу // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Вип. 31. – Київ – Запоріжжя, 2004. – С. 216 – 221.
17. Антонова О.Є. Система роботи з обдарованими учнями у закладах нового типу (досвід роботи шкіл м.Житомира) // Науково-методична співпраця в системі університет – середній та вищий навчальний заклад: Збірник наук.-метод. праць / За ред. О.А. Дубасенюк:– Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. –С. 54-63.
18. Антонова О.Є. Проблема розвитку здібностей та обдарованості у педагогічній теорії Я.А. Коменського // Вісник Житом. держ. ун-ту. – Вип.18. – 2004. – С. 76-79.
19. Антонова О.Є. Особливості роботи вчителя іноземної мови з обдарованою дитиною // Вісник Житом. держ. ун-ту. – Вип. 19. – 2004. – С. 40-44.
20. Антонова О.Є. Проблема обдарованості в умовах трансформації суспільства // Проблема суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конфер. ЖІ МАУП та ЖДУ імені Івана Франка / За ред. доц. Маслака П.В., Саух І.В. – Житомир, 2004. – 212 с. (С. 182-188).
21. Аристотель. Політика // Собрание сочинений: В 4 т. / Пер. с древнегреч. / Общ. ред. А.И. Доватура. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.
22. Арнольд В.И. О современном школьном образовании и развитии мировой науки // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 12-22.
23. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 183 с.
24. Афиин Ростамі Становлення та розвиток системи народної освіти в Ірані: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Житомир, 2006. – 20 с.
25. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 143 с.
26. Барков В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини. – К.: Україна, 1991. – 79 с.
27. Барташніков О.О., Барташнікова І.А. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5-7 років. – Тернопіль: „Богдан”, 1998. – 72 с.
28. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання в школі: Тести для дітей 5-7 років. – Тернопіль: „Богдан”, 1998. – 84 с.
29. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих зді-

- бностей дітей 5-7 років. – Тернопіль: „Богдан”, 1998. – 88 с.
30. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
31. *Бичко А.К., Бичко І.В., Табачковський В.Г.* Історія філософії: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
32. *Богданова І.М.* Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...д-ра пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1998. – 440 с.
33. *Бодалев А.А.* Психология о личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 24-37, 163-177.
34. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
35. *Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С.* Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
36. *Брунер Д.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – С. 320-358.
37. *Брушлинский А. В.* О природных предпосылках психического развития человека. – М., 1977. – 64 с.
38. *Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л., Патес Р., Террасье Ж.-Ш., Ушаков Д.В.* Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. – М., 1995. – Т. 16. – № 4.
39. *Булаева К. Б.* Генетические основы психофизиологии человека. – М.: Наука, 1991. – 207 с.
40. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. – СПб.: Питер, 1998. – 400 с.
41. *Буторина Н., Григорьевских В.* «Белая ворона» дома, у психолога и в школе (Проблемы выявления одарённых детей // Народное образование. – 1996. – № 8. – С. 15-19.
42. *Васильев С.* Работа учителя непрофильной дисциплины с одарованною особистістю // Рідна школа. – №11. – 2000. – С. 18-20.
43. *Василюк А., Корсак К. Яковець Н.* Нариси з порівняльної педагогіки: Навч. посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
44. *Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н.* Сучасні освітні системи: Навч. посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
45. *Васьков Ю.В.* Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.

46. *Васянович Г.П.* Педагогічна етика: Навч. – метод. посібник. – Львів: „Норма”, 2005. – 344 с.
47. *Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Л.И. Рувинского.* – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
48. *Видинеев Н. В.* Природа интеллектуальных способностей человека. — М.: Мысль, 1989. – 175 с.
49. *Волков И.П.* Много ли в школе талантов? – М.: Знание, 1989. – 80 с.
50. *Волкова Н.П.* Педагогіка: Посібник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. – 576 с.
51. *Волощук І.С.* Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку: Метод. посібник // Рідна школа. – 1998. – № 3. – С. 29-51.
52. *Волощук І.С.* Морально-етичний аспект виявлення обдарованих дітей та розвитку в них творчих задатків // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 21-28.
53. *Волощук І.С.* Що таке творчі здібності та як їх розвивати // Мудрість учіння. Кроки до успіху: Навч. метод. посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – С. 16-24.
54. *Волчанова Н.* Індивідуальна робота з обдарованими дітьми // Рідна школа. – № 6. – 2000. – С. 77-79.
55. *Вопросы истории естествознания и техники.* – 1986. – № 1. – С. 138-139.
56. *Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого.* – М.: Просвещение, 1973. – 216 с.
57. *Вопросы психологии способностей школьников / Под ред. В.А. Крутецкого.* — М.: Просвещение, 1964. – С. 63-135.
58. *Воскресенская М.А.* Я становлюсь учительницей. – Л.: Лениздат, 1987. – 160 с.
59. *Воскресенская Н.М.* Дифференциация обучения в школах Англии // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 118-126.
60. *Всемирная история / Под ред. Н.А. Сидоровой, И.И. Конрада, И.П. Петрушевского, Л.В. Черепина.* – М., 1957. – Т. 3. – С. 307.
61. *Всесвітня історія / Упор. Р. Крип'якевич.* – К.: Либідь, 1995. – Кн. 1: Стародавні часи. – 464 с.
62. *Всесвітня історія / Упор. Р. Крип'якевич.* – К.: Либідь, 1995. – Кн. 2: Середньовіччя і нові часи. – 421 с.
63. *Всесвітня історія / Упор. Р. Крип'якевич.* – К.: Либідь, 1995. – Кн. 3. – Найновіші часи. – 288 с.

64. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
65. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. – 432 с.
66. *Гавеля О.М.* Педагогічні умови художньо творчого виховання обдарованої учнівської молоді у поза навчальний час: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 208 с.
67. *Газали Абу Хамид.* Избавляющий от заблуждения. Пер. с араб. А.В. Сагадеева // С.Н. Григорян. – Из истории философии средней Азии и Ирана VII-XII вв. – М., 1960. – С. 211-267.
68. *Галузинський В.М.* Індивідуальний підхід до виховання особистості. – К., 1982. – С. 30, 35.
69. *Галузинський В.М., Євтух М.Б.* Педагогіка: теорія та історія: Навч. пос. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
70. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта: Законы и последствия: Пер. с англ. – М.: Мысль, 1996. – 271 с.
71. *Гельвеций К.А.* О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1974. – С. 24-27.
72. *Гельвеций К.А.* Об уме // Соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1973. – С. 588-590.
73. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
74. *Гильбух Ю.З.* Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
75. *Гильбух Ю.З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л.* Феномен умственной одарённости // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 147-155.
76. *Гильбух Ю.* Как не убить талант // Народное образование. – № 4. – 1991. – С. 15-22.
77. *Гильбух Ю.З.* Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. – К.: ВІПОЛ, 1993. – 75 с.
78. *Гильбух Ю.З.* Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. — К.: ВІПОЛ, 1992. — 212 с.
79. *Гнатко М.М.* Деякі особистісно-когнітивні особливості творчо обдарованих підлітків // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2001. – № 2. – С. 101-108.
80. *Гнатко М.М.* Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми // Шкільний світ. – 2000. – № 6. – С. 9-10.
81. *Голованов С.О.* Історія стародавнього світу: Навч. посібник. – К.: А.С.К., 2002. – 304 с.: іл.
82. *Головінський І.* Педагогічна психологія. – К.: Вид-во „Аконіт”, 2003. – 287 с.

83. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование). – М.: Педагогика, 1980. – С. 108-120.
84. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 5. – С. 18-30.
85. Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кабардов М. К. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 132-140.
86. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
87. Горелова Г., Степанов В. И вырастет талант... (Диагностика одарённых детей) // Народное образование. – 1996. – № 8. – С. 20-21.
88. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994. – 120 с.
89. Григорян С.Н. Прогрессивная философская мысль в странах Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. // Избр. произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961. – С. 3-37.
90. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навч. посібник. – Харків, 1996. – 104 с.
91. Губарев В.К. Довідник школяра і студента. Всесвітня історія. – Донецьк: ТОВ ВКФ „БАО”, 2004. – 496 с.
92. Губенко О.В. Творчий інтелект: деякі особливості та методи активізації старшокласників // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 25-28.
93. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – № 7-8.
94. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
95. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної освіти // Акмеологія – наука XXI століття. – К., 2005. – С. 3-17.
96. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Форум-Инфа-М, 1998.
97. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С.319.
98. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. В кн.: Избр. пед.соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 136-203.
99. Доман Г., Доман Д. Дошкольное обучение ребёнка. –М., 1995. –

- 400 с.
100. *Донцов Д.* Дух нашої давнини. – Дрогобич, 1991. – С. 28-103.
101. *Доровский А.И.* Дидактические основы развития одарённости учащихся. – М.: Росс. пед. агенство, 1998.
102. *Драйден Г., Вос Д.* Революція в навчанні / Пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 520 с.
103. *Дрозденко К.С.* Загальна психологія в таблицях і схемах: Навч. посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.
104. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – М.: Лантерна Вита, 1995. – 250 с.
105. *Дружинин В.Н.* Психология интеллекта // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 32-37.
106. *Дубасенюк О.А.* Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис.... д-ра.пед.наук: 13. 00. 04. – К., 1996. – 398 с.
107. *Дубасенюк А.А.* Профессиональное становление педагога. – Житомир, 1993. – 106 с.
108. *Дубасенюк О.А.* Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1994. – 260 с.
109. *Дубасенюк О.А.* Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. – Житомир, 1997. – 175 с.
110. *Дубасенюк О.А.* Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. – Житомир, 1994. – 187 с.
111. *Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Вітвицька С.С.* Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя: Метод. посіб. – Житомир, 1993. – 107 с.
112. *Дубасенюк А.А.* Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
113. *Дьяченко О.М.* Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 98-109.
114. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.
115. *Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М.* Психологія особистості: Навч. посібник. – Житомир, 2005. – 206 с.
116. *Зазимко О.В.* Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5-12.
117. *Зазимко О.В.* Психолого-педагогічні вимоги до ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці // Педагогіка і психологія. – К.: Педа-

- гогічна думка, 2001. – № 2. – С. 14-23.
118. *Зинченко В.П., Смирнов С.Д.* Методологические вопросы психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.
119. *Зубкова І.Ю.* Розвиваємо здібності // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 17-18.
120. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
121. *Ибн Сина.* Избранные философские произведения. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 551 с.
122. *Иванов К.А.* Всё начинается с учителя: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 175 с.
123. *Из школы во вселенную: Сборник / Сост. Г. Юркина.* – М.: Молодая гвардия, 1970. – 176 с.
124. *Измерение интеллекта детей: В 2 ч. / Под ред. Ю.З. Гильбуха.* – К., 1992. – Ч. 1. – 132 с.; Ч. 2. – 62 с.
125. *Ильин В.П.* Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 95-99.
126. *Ильин Е.П.* Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
127. *Іванченко А.В., Сбруєва А.А.* Соціально-педагогічна підготовка вчителя. – Житомир, 2000. – 112 с.
128. *Івахненко Л.М.* Особливості виховання обдарованої людини // Талановита особистість: сім'я, школа, держава. – К., 1994. – С. 114-116.
129. *Історія педагогіки / За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк.* – Житомир, 1999. – С. 101-103.
130. *Історія філософії: Підручник для вищої школи.* – Х.: Прапор, 2003. – 768 с.
131. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
132. *Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г.* Синергетика и прогнозы будущего: Изд. 2-е. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.
133. *Каракоз С.* Господар освітнього міста // Освіта України. – № 73-74. – 2001. – С. 12-13.
134. *Карпенчук С.Г.* Теорія і методика виховання. Навч. посіб. – К., 1997. – 304 с.
135. *Квинтилиан Марк Фабий.* О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / Под ред. А.И. Пискунова. – М.,

1971. – С. 40-46.
136. *Кирнарская Д.К.* Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 47-57.
137. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
138. *Клименко В.В.* Как воспитать вундеркинда. – Харьков, 1996. – 458 с.
139. *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психологические особенности человека: В 2 т. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – Т. 2. – 253 с.
140. *Колашина И.П.* Структура и механизм творческой деятельности – М.: МГУ, 1983. – 168 с.
141. *Комаровська О.* Обдаровані діти. Захист інтелекту та духовності // Педагогічна газета. – 1997. – Березень. – С. 3.
142. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 164 – 392.
143. *Коменский Я.А.* О культуре природных дарований // Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 449-479.
144. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – 416 с.
145. *Компасна програма* пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість” // Інформ. зб. мін. освіти України. – 1992. – Січень. – № 3. – С. 17-21.
146. *Комплексна програма* пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді / Уклад.: В.Г. Шевченко, О.В. Киричук. – К., 1991. – 29 с.
147. *Коннер М.* Как повысить умственный КПД. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 288 с.
148. *Концепция одарённости* // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
149. *Костюк Г.С.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
150. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 98-193, 307-373.
151. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление: Психологический очерк: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.
152. *Кравець В.П.* Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
153. *Кравець В.П.* Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва

- ва. – Тернопіль, 1996. – 426 с.
154. *Кравець В.П.* Історія української школи і педагогіки (курс лекцій): Навч. пос. для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
155. *Крижанівський О.П., Хірна О.О.* Історія середніх віків: Підручник. – К., 2000. – 288 с.
156. *Круглова Л.* Что делает человека счастливым? // Народное образование. – 1998. – № 8. – С. 26-28.
157. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
158. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.
159. *Кузина С.* Чтобы сойти с ума, надо его иметь // Здоровье и питание. – 2002. – № 6. – С. 60-63.
160. *Кузьмина Н.В.* Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
161. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – С. 133—182.
162. *Кузьмина Н.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 20-26
163. *Кузьмина Н.В.* Способности, одарённость, талант учителя. – Л., 1985.
164. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии: Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
165. *Кузякин А.* Предлагаю осуществить программу „Интеллект” // Воспитание школьников. – 1989. – № 4. – С. 21.
166. *Куликов Л.В.* Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. – СПб., Речь, 2002. – 184 с.
167. *Кульчицкая Е.И.* Одарённость как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 28-30; № 8. – С. 14-15.
168. *Кульчицька О.І.* Використання біографічного методу у вивченні обдарованості // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва та ін. // За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПОР, 2001. – 502 с.
169. *Кульчицька О.І.* Проблеми обдарованості в сучасній психології // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. І.А. Зязюна. – У 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 263-268.

170. *Кульчицька О.І.* Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3-10.
171. *Кульчицкая Е.И.* Одарённость: природа и сущность // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 21-30.
172. *Кульчицька О.І.* Обдарованість та психологічні технології її розвитку // Педагогічні технології: наука – практиці: Навч.-метод. щорічник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – С. 145-192.
173. *Кульчицька О.І.* Обдарованість: природа і сутність // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало: Польсько-український журнал. – Ченстохова – Київ, 2003. – С. 193-202.
174. *Кульчицька О.І.* Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – 272 с.
175. *Кульчицька О.І.* Соціально-психологічні фактори формування таланту // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 2-11.
176. *Латыпов Н.* Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
177. *Левина М.М.* Интеллектуализация учебного процесса в педагогическом вузе и его связь с интегративными тенденциями профессиональной подготовки учителя // Совершенствование профессиональной подготовки учителя. – Ярославль, 1989. – С. 3-10.
178. *Лейтес Н.С.* Об умственной одарённости. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 214 с.
179. *Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.
180. *Лейтес Н.С.* Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопр. психологии. – 1985. – № 1. – С. 9-18.
181. *Лейтес Н.С.* Ранние проявления одарённости // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 98-107.
182. *Лейтес Н.С.* Не упрощать проблему // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 155-158.
183. *Лейтес Н.С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия // Избр. тр. – Москва; Воронеж, 1997. – 448 с.
184. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 394 с.
185. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 76-141.
186. *Лернер Л.В., Маркин Э.Б.* Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афа-

- нася Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.
187. *Леценко М.П.* Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навч.-метод. посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; Ч. 2. – 240 с.
 188. *Липова Л., Морозова Л., Луценко Л.* Специфіка навчання обдарованих дітей // Рідна школа. – 2003. – № 7 (882). – С. 8-11.
 189. *Липова Л., Морозова Л., Ренський С.* Концепція обдарованості та її види // Рідна школа. – 2003. – № 4 (879). – С. 10-12.
 190. *Лисичкин Г.В.* Химические олимпиады в нашей стране: вчера, сегодня, завтра // Российский химический журнал. – 1994. – Т. XXXVIII. – № 4.
 191. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекцій: Учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М., 1992. – 528 с.
 192. *Ліщук В.* Щоб не спали здібності дитини // Освіта України. – 2000. – № 125. – С. 4.
 193. *Лозова В.І., Троцько Г.В.* Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. для студ. пед. навч. закл. – Харків, 1997. – 338 с.
 194. *Локк Д.* Мысли о воспитании В кн.: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М., 1987. – С. 145-179.
 195. *Локина С.М.* Краткий словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1977. – 351 с.
 196. *Лолер Д.* Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 253 с.
 197. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – С. 361-384.
 198. *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Жизнеописание. – М., 1977. – 224 с.
 199. *Лук А.Н.* Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
 200. *Лункевич В.В.* Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.
 201. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. — М.: Наука, 1974. — 171 с.
 202. *Макаренко А.С.* Методика організації виховного процесу // Методика виховної роботи. – К., 1990. – С. 29-138.
 203. *Макаренко А.С.* О воспитании. – М., 1990. – 415 с.
 204. *Малькова З.А.* Современная школа в США. – М.: Педагогика, 1971.

205. *Мар'яненко Л.В.* Вміння вчителя поводитися з обдарованими учнями як фактор його професійного зростання // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2001. – № 8. – С. 48-51.
206. *Марков А.П.* Опыт формирования творчески одарённой личности в лицейных классах технического профиля // Преподавание географии в школе. – 1998. – № 1.
207. *Матюшкин А.М.* Загадки одарённости: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993.
208. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23-33.
209. *Матюшкин А.М., Сиск Д.А.* Одарённые и талантливые дети // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 88-97.
210. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.* Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребёнка в семье. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
211. *Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г.* Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
212. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – С. 86-110, 153-181, 196-208.
213. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника.* – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
214. *Мец Адам.* Мусульманский Ренесанс: 2-е изд. – М.: Наука, 1973. – 473 с.
215. *Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. – М.: Пед. общество России, 2002. – 268 с.
216. *Микалко М.* Тренинг интеллекта. – СПб: Питер, 2000. – 192 с.
217. *Миропольский Б.И.* Предисловие к книге «Пятая Соросовская олимпиада школьников 1998-1999». – М.: МЦНМО, 1999.
218. *Михайловська Л.* Обдарована особистість: різні погляди на формування і розвиток // Вересень. – 1997. – № 1. – С. 53-54.
219. *Михайлюк Л.М.* Обдарована дитина у систем державної освіти Франції // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 30-34.
220. *Моделювання виховної діяльності в систем професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / За заг. ред. А.Й. Капської.* – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
221. *Мойсеюк Н.С.* Педагогіка: Навч. посібник: Вид. 2-е. – К., 1999. – 350 с.

222. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19-25.
223. Моляко В.О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення // Мудрість учіння. Кроки до успіху: Навч. метод посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – С. 5-15.
224. Моляко В.О. Техническая творческая одарённость // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27-32.
225. Моляко В.О., Кульчицька О.І., Литвинова Н.І. Психологія дитячої обдарованості: Метод рекомендації. – К., 1995. – 25 с.
226. Моляко В.А., Кульчицька Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одарённости. – Киев: Общество „Знание” Украины, 1995. – 82 с.
227. Мудрість учіння. Кроки до успіху: Навч. метод посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – 104 с.
228. Мудрость воспитания. Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М., 1987. – 288 с.
229. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: ТОВ „Міжнар. фін. агенція, 1997. – 24 с.
230. Музика О.Л. Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 17-23.
231. Музика О.О. Чинники активності технічно обдарованих підлітків // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 44-48.
232. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.
233. Настенко Н. Творча обдарованість учнів: характерні особливості // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – С. 25-26.
234. Науменко С.І. Художня обдарованість: психологічна проблема // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 47-54.
235. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 335 с.
236. Нерсисянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.
237. Никитин Б.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки: Изд 3-е, доп. – М: Мол. гвардия, 1989. – 303 с.; ил.
238. Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальных способностей учащихся // Вопр. психологии. – 1983. – № 3. – С. 46-51.
239. Обухова Л. Детская (возрастная) психология: Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
240. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столика. –

- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
241. *Одарённые дети*: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
242. *Одарённый ребенок* / Под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1997. – 140 с.
243. *Однолько В.Г.* Розвиток мислення: педагогіка і психологія // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 32-38.
244. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г. Какуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990. – 382 с.
245. *Онацький В.М.* Академічна обдарованість та методи її діагностики // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 53-56.
246. *Онацький В.М.* Взаємодія практичного психолога і вчителя у роботі з обдарованими дітьми // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У 2 ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 358-367.
247. *Орлов В.Ф.* Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
248. *Основи* практичної психології / В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
249. *Осноvy* вузовской педагогики: Уч.пособ. для студентов университета / Под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Уркин. – Л., 1972. – 308 с.
250. *Осноvy* педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989. – 302 с.
251. *Осьмак Л.* Особистісний потенціал підлітка: умови активізації // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 20-23.
252. *Павловська В.А., Ющенко С.С., Ковбасенко Ю.І.* Орієнтація на талант // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1996. – № 12. – С. 3-4.
253. *Паламарчук В., Рудаківська С.* Від творчої особистості – до нових технологій // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 5.
254. *Паламарчук В.Ф.* Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с.
255. *Панов В.И.* Одарённые дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30.
256. *Панов В.И., Лейтес Н.С., Матюшин А.М.* Одаренные дети: выявление, обучение, развитие // Відкритий урок. – 2002. – № 13-14.
257. *Пасіхов Ю.* Обдаровані діти – наше майбутнє // Рідна школа. – 2002. – № 3. – С. 37-38.
258. *Педагогика и народное образование за рубежом: Экспресс-*

- інформація. – Вып. 5. – М., 1992. – С. 3-10.
259. *Педагогика*: Учебное пос. Для студентов пед.ин-тов / С.П.Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. – М., 1986. – 336 с.
260. *Педагогика*: Учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. – 512 с.
261. *Педагогическая энциклопедия*. – М., 1929. –
262. *Педагогическая энциклопедия*. – М., 1966. – С. 153, 389.
263. *Педагогический словарь*. – М., 1960. – Т. 3. – С. 17.
264. *Педагогіка* / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1986. – 540 с.
265. *Педагогіка*: Учеб. пособ. для студентов пединститутів / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988. – 479 с.
266. *Педагогічна психологія* / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.М. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
267. *Педагогічна майстерність: Підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.
268. *Педагогічний пошук молодих дослідників України: Збірник студентських наукових праць* / За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 300 с.
269. *Педагогічний пошук молодих дослідників України: Збірник студентських наукових праць* / За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової: Вип. 2. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 250 с.
270. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія* / С.О.Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
271. *Педагогічні технології: наука – практиці: Навч. – метод. щорічник* / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
272. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
273. *Пецина И.А.* Формирование педагогического творчества у будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете (на примере музыкально-педагогического факультета): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Самара, 2005. – 23 с.
274. *Пискунов А.И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов пед.ин-тов. – М., 1981. – 528 с.
275. *Питер Л.Д.* Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 320 с.
276. *Платон* Государство // Хрестоматия по истории зарубежной педаго-

- гіки / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1971. – С. 10-11.
277. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
278. Поддъяков А. Ты гений или просто умный? // Знание – сила. – 2002. – № 9.
279. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
280. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
281. Позашкільна педагогіка: пошуки і проблеми. – К., 1995. – С. 64-66.
282. Положение о работе с одарённой студенческой молодёжью. – Краматорск, 1999. – 7 с.
283. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. – К.: Академія, 2004. – 456 с.
284. Попова Л., Бабаева Ю. Основні уявлення про обдарованість // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С. 4-6.
285. Порох Л. Щоб не згасав вогник обдарованості // Рідна школа. – № 6. – 2002. – С. 67-69.
286. Поташиник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
287. Поташиник М.М. Педагогічна творчість: проблеми розвитку і досвід. – К.: Рад. школа, 1988. – 230 с.
288. Поташиник М.М. Школа разноуровневого и разнонаправленного обучения. – № 6. – 1995. – С. 3-11.
289. Православ'я: український вимір / За заг. ред. Сауха П.Ю.: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.
290. Практикум з педагогіки: Навч. посіб. / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – К., 2004. – 432 с.
291. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 272 с.
292. Приймаков О.Г., Моляко О.І. Особливості написання науково-дослідних робіт обдарованою молоддю в Харківській територіальній філії Малої Академії наук України // Сучасні освітні технології: Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції. – Харків, ЗДПУ, 2001. – С. 109-110.
293. Приходченко К. Комплексний підхід до виховання творчої особистості // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 25-27.
294. Проблемы способностей / Под ред. В.Н. Мясищева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15-32, 72-79, 91-105.

295. *Проблемы способностей в советской психологии.* – М., 1984. – С. 18-33, 101-106.
296. *Прокопів Л.М.* Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина XX століття): Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 256 с.
297. *Психологическая диагностика: Проблемы и исследования* / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 272 с.
298. *Психологическая наука в СССР: В 3 т.* / Под ред. Б.Г. Ананьева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 2. – С. 74-90.
299. *Психологические вопросы выявления одарённости* / Авт. сост. В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова. – К.: Знание, 1992. – 56 с.
300. *Психология индивидуальных различий: Тесты* /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 8-14, 53-68, 101-147.
301. *Психология одарённости детей и подростков* / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
302. *Психология одарённости детей и подростков* / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
303. *Психология одарённости: проблемы, структура, показатели* / Редкол.: М.А. Холодная и др. – К., 1996. – 196 с.
304. *Психологічна підтримка творчості учня* / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
305. *Психологічний словник* / За редакцією В.І.Войтка. – К., 1982.
306. *Психологічний практикум для школярів* / Упор. В.І.Сіткар. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 72 с.
307. *Психологія* / За ред. В.А. Крутецького. – К.: Вища школа, 1978. – С. 178-184.
308. *Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод посібник* / Ред. рада: В.М. Даній (голова), Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Т. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.
309. *Психопрофілактика* / Упор. Т.Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 112 с.
310. *Пуховська Л.П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.: Монографія. – К., 1997. – 79с.
311. *Пуховська Л.П.* Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи в другій половині XX століття: Дис...д-ра пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1998. – 354 с.
312. *Пушкин В.М.* Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.:

- Наука, 1967. – 271 с.
313. *Рабинович В.* Исповедь книголюбца, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.
314. *Рабочая книга школьного психолога* / Под ред. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – С. 238-272.
315. *Равен Д.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
316. *Рассел К., Картер Ф.* IQ тесты на гениальность. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 128 с.
317. *Рекомендация 1248*, относящаяся к образованию одарённых детей (принятая Советом Европы 7 октября 1994 г. // Управление школой. – 1997. – № 43. – Ноябрь. – С. 6.
318. *Рензулли Дж., Рис С.* Модель обогащающего школьного обучения // Основные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
319. *Решетников П.Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. — М.: Владос, 2000. – 304 с.
320. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.
321. *Рибалка В.В.* Система виховання творчої особистості за І.П. Волковим // Обдарована дитина. – 1998. – № 3. – С. 10-14.
322. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
323. *Рождественская В.И.* Индивидуальные различия работоспособности. – М.: Педагогика, 1980. – 149 с.
324. *Розвиток народної освіти і педагогічної думки в Україні. Нариси* / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1991. – С. 91.
325. *Розвиток обдарованих та здібних дітей* // Сільська школа України. – 2004. – № 6 (78). – лютий. – С. 3-7.
326. *Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека* / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – С. 181-236.
327. *Романенко В.П., Тименко М.П., Тезікова С.В.* Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 64 с.
328. *Романовський О.О.* Хроніка вищої освіти США (на прикладі державних і недержавних закладів). – К., 1997.

- 329.Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 125-134.
- 330.Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
- 331.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 122-139.
- 332.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
- 333.Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельникова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. Навч.-метод. посіб. – К., 1998. – 143 с.
- 334.Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
- 335.Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1981. – С. 145-147.
- 336.Савенков А.И. Одарённый ребёнок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001. – С. 13-26.
- 337.Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29.
- 338.Саух П.Ю. Православ'я: український вимір: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.
- 339.Саух П.Ю. Філософія: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
- 340.Сафонова Н. Творчий педагог – фундатор формування творчої особистості // Рідна школа. – 2003. – № 2 (877). – С. 10-11.
- 341.Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Навч. посіб. до курсу “Історія педагогіки”. – Суми, 1998. – 120 с.
- 342.Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми, 1999. – 300 с.
- 343.Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.). – Суми, 2004. – 500 с.
- 344.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 345.Семенець В.В., Письменецький В.О., Бондарєв В.М. Технології роботи з обдарованою молоддю у Харківському державному технічному університеті радіоелектроніки // Сучасні освітні технології: Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції. – Харків, ХДПУ, 2001. – С. 110-111.
- 346.Сергеев Б.Ф. Высшая форма организованной материи: Рассказы о

- мозге. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
347. *Сергеева Н.И.* Обучение одарённых детей в школах Великобритании // Советская педагогика. – М.: Педагогика, 1990. – № 6. – С. 137-144.
348. *Сидорова Н.Н.* Умники и умницы: Интеллектуальная игра для старшеклассников // Обществознание в школе. – 1999. – № 3.
349. *Сисоєва С., Соколова І.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – Київ, 2003. – 308 с.
350. *Сисоєва С.О.* Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1998. – 365 с.
351. *Сисоєва С.О.* Педагогічна творчість: Монографія. – Харків-Київ: Каравела, 1998. – 150 с.
352. *Сисоєва С.О.* Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
353. *Сівак С.* Скринінг шкільного життя. Методика комплексного психодіагностичного вивчення стану навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 72 с.
354. *Склонности и способности* / Под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3-36, 50-93.
355. *Сковорода Г.С.* Благородний Еродій // Антологія педагогічної думки України // Антологія педагогічної думки України ССР. – М.: Педагогика, 1988. – С. 143-151.
356. *Скориніна О.В.* Обдарованість та особливості побудови оптимальної педагогічної тактики // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 79-83.
357. *Слободенюк Л.І.* Особливості пам'яті дітей з підвищеними розумовими здібностями // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 43-46.
358. *Слободенюк Л.І.* Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С.4-5.
359. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
360. *Собчик Л.Н.* Психодиагностика. Методология и методы: Практическое руководство. – М., 1990. – 79 с.
361. *Сонин В.А.* Психологический практикум: задачи, этюды, решения. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 199 с.
362. *Сорока Г.І.* Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків: Веста: Вид-во „Ранок”,

2002. – 128 с.
363. *Соціальна робота: технологічний аспект* / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – 364 с.
364. *Спиркин А.Г.* Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
365. *Способности и интересы* / Под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 197-274, 275-306.
366. *Способности и склонности: Комплексное исследование* / Под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
367. *Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова* / Отв. ред Э.А. Голубева. – М.: Феникс, 1997. – 390 с.
368. *Стельмахович М.Г.* Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 232 с.
369. *Стельмахович М.Г.* Українська родинна педагогіка. Навч. посіб. – К., 1996. – 288 с.
370. *Степенко Г.В., Бургін М.С.* Обдаровані діти: навчання і розвиток (зарубіжний досвід) // Обдарована дитина. – 1998 – № 3. – С. 6-9.
371. *Стрельников В.* Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
372. *Струс О.О.* Розвиток літературних творчих здібностей молодших школярів. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 40 с.
373. *Суспільні науки та сучасність.* – № 5. – 2001. – С. 97.
374. *Сущенко Т.І.* Характерні особливості обдарованих дітей // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 10-11.
375. *Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В.* Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М., 1987. – С. 136
376. *Тарасова Г.В.* Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одарёнными детьми: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Казань, 2005. – 23 с.
377. *Теплов Б.М.* Избр. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14-305.
378. *Тестирование детей* / Автор-составитель В. Богомолов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 352 с.
379. *Технології соціальної роботи з обдарованими дітьми* // Соціальна робота: технологічний аспект / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – С. 301-324.
380. *Тимошко М.* Френсіс Гальтон // Психолог. – № 44 (92). – 2003. –

- С. 23-24.
381. *Томилин А.Н.* Как люди изучали свою землю. – Л., 1983. – 142 с.
382. *Тур Р.Й.* Психологічні умови адаптації обдарованої дитини при переході із початкової ланки освіти в середню (досвід спільної роботи вчителів) // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 5. – С. 42-43.
383. *Тушева В.* Формувати творчу активність учнів // Рідна школа. – 1998 – № 4. – С. 67-69.
384. *Тюленев П.В.* Считать раньше, чем ходить: от 0 до 7. – Чебоксары, Изд. «Чувашия», 1998. – 72 с.
385. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – С. 86-127.
386. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
387. *Ушинський К.Д.* Передмова до Першого тому „Педагогічної антропології”: Твори: У 6-т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 21-51.
388. *Ушинський К.Д.* Про користь педагогічної літератури: Твори: У 6 т. – К., 1954. – Т. 1. – С. 33-49.
389. *Феофанова А.* Родина по-кубинськи // Дзеркало тижня. – 2001. – № 44(368).
390. *Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAJS). – СПб., 1992. – 111 с.
391. *Философский энциклопедический словарь.* – М., 1983.
392. *Філософія: Підручник* / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; За ред. Г.А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.
393. *Філософський словник* / За редакцією В.І. Шинкарука. – К., 1986.
394. *Фіцула М.М.* Педагогіка Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. – К., 2000. – 542 с.
395. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. – М., 1991. – 288 с.
396. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. – М., 1999. – 519 с.
397. *Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В.* Лонгитюдное исследование одарённости // Вопр. психологии. – 1991. – № 2.
398. *Хлебнікова Т.* Просто Василько, який хоче бути щасливим // Освіта України. – № 47. – 2002. – С. 6.
399. *Холодная М.А.* Психологические механизмы интеллектуальной одарённости // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 32-39.
400. *Хрестоматия* по возрастной и педагогической психологии. Работы

- советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 26-55, 168-173, 189-193.
401. *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.*
402. *Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 281-286, 293-299, 331-339.*
403. *Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.*
404. *Циганкова Е. Як тобі живеться, вундеркінде? Обдарованість як проблема // Психопрофілактика / Упор. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 54-65*
405. *Чанышев А.Н. Аристотель – М.: Мысль, 1981. – 200 с.*
406. *Человек на Земле – III Всероссийский конкурс учебно-исследовательских экологических проектов школьников имени академика Н.Н.Моисеева // Химия и жизнь – XXI век. – 2000. – № 3.*
407. *Чистякова Г.Д. Творческая одарённость и развитие познавательных структур // Вопр. психологии. – 1991. – № 6. – С. 103-111.*
408. *Чудновский В.Е., Юркевич В.С. Одарённость: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.*
409. *Чудновский В.Е. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 78-89.*
410. *Шабатура М.Н., Матяш Н.Ю., Мотузний В.О. Біологія людини: Підруч. для 9-го кл. серед. загально освіт. навч. закл. – 2-ге вид., перероб. – К.: Генеза, 2001. – 176 с.*
411. *Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одарённость» // Психол. журн. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 3-10.*
412. *Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13-26.*
413. *Шадриков В.Д. Способности человека. – Москва; Воронеж, 1997. – 288 с.*
414. *Шадриков В.Д., Черемошкіна Л.Ф. Мнемические способности: Развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1987. – 155 с.*
415. *Шадрук С. Діагностика загальної обдарованості // Рідна школа. – 1995. – №4. – С. 61-62.*

416. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987. – 155 с.
417. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
418. *Эйсмонт Т.С.* Программа «Развитие творческих способностей школьников, работа с одарёнными детьми» // Управление школой. – 1997 – № 27. – С. 4-5.
419. *Энциклопедия для детей.* – Т. 1 – Всемирная история. – М.: Аванта, 2002. – 688 с.; ил.
420. *Эфроимсон В.* Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.
421. *Юркевич В.* Про окремі типи обдарованості // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С. 9-10.
422. *Яковлева Е.* Развитие творческой одаренности детей школьного возраста // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 16-18.
423. *Яковлева Е.Л.* Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В.И.Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 78 с.
424. *Як допомогти дитині стати творчою особистістю* // Упор. Л. Шелестові. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. – 112 с.
425. *Ясінський В.* Деякі аспекти роботи з обдарованими дітьми // Рідна школа. – № 3 (866). – 2002. – С. 39.
426. *Benn C.* The Myth of Giftedness // Forum. – 1982. – V. 24. – N. 3.
427. *Bruch C.A.* Proposed rationale for the identification and development of the gifted disadvantaged // Gifted Child Newsletter, 12, 40-49.
428. *Cappelle J.* Education et politique. P., 1974. – P. 220.
429. *Coleman Daniel.* Working with Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1998.
430. *English Learners Digest.* – November, 1997.
431. *Gardner Howard.* Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21-st Century. – New York: Basic Books, 1999.
432. *Gifted Children in Middle and Comprehensive Secondary Schools.* – L., 1977.
433. *Gilyanova A.G.* Edukation in the USA. – Ленинград: Просвещение, 1972.
434. *Goals-2000.* Educational Program of FEA. US Congress Press, September, 1997.
435. *Ivanova V.M., Nesterchuk G.V.* The USA and the Americans. – Мінськ: Высшая школа, 1997.

- 436. *Moxham J.* Residential Enrichment Courses in Northamptonshire // Gifted Education International. 1987. V. 4. N.3; P.183.
- 437. *Parkhurst H.* Education on the Dalton plan. – N.Y., 1922. – P. 156-157.
- 438. *Swanson W.* (1972). Optometric vision therapy: How successful is it in the treatment of learning disorders? Journal of Learning Disabilities, 5, 37-42.
- 439. *Terman L.M.* Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- 440. *Torrance E.P.* Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston: Houghton Mifflin Co.
- 441. *Vernon P.* The Measurement of Abilities. L., 1972. – C. 173, 196.
- 442. *Vernon P.* The Psychology and Education of Gifted Children. L., 1977. – C. 101.
- 443. *Wallace B.* Teaching the Very Able Child. – L., 1985. – C. 16.
- 444. *Wood D.N.* Teaching of Gifted Children. – Manchester, 1973.
- 445. www.gyrmer@neru.sakha.ru.

ЗМІСТ

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	с. 9
1.1. <i>Методологічні основи дослідження проблеми обдарованості</i>	с. 11 – 75
1.2. <i>Аналіз базових понять дослідження</i>	с. 76 – 100
Розділ II. ЕВОЛЮЦІЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА	с. 101
2.1. <i>Проблема розвитку здібностей та обдарованості у філософсько-педагогічних системах Давнього світу</i>	с. 103 – 132
2.2. <i>Погляди на природу людини, її здібності та виховання обдарованих дітей у Середньовічній системі виховання ..</i>	с. 132 – 160
2.3. <i>Погляди на виховання обдарованих дітей провідних діячів епохи Відродження</i>	с. 160 – 173
2.4. <i>Проблема розвитку здібностей та обдарувань дитини у педагогічній теорії Я.А.Коменського</i>	с. 174 – 180
2.5. <i>Підходи провідних діячів Нового часу до розуміння обдарованості, таланту та виховання обдарованих дітей</i>	с. 180 – 189
2.6. <i>Розвиток проблеми обдарованості та таланту з другої половини XIX ст. до наших днів.....</i>	с. 190 – 211
Висновки до розділу II	с. 211 – 219

Розділ III. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ОБДАРОВАНOSTІ	с. 220
3.1. Співвідношення інтелекту та креативності у структурі обдарованості	с. 221 – 233
3.2. Найвідоміші моделі обдарованості	с. 233 – 274
Розділ IV. ДОСВІД РОЗВИНЕНИХ КРАЇН СВІТУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ..	с. 275
4.1. Сполучені Штати Америки	с. 276 – 318
4.2. Великобританія	с. 318 – 331
4.3. Франція	с. 331 – 339
4.4. Японія	с. 339 – 348
4.5. Німеччина	с. 348 – 360
4.6. Ізраїль	с. 360 – 368
4.7. Російська Федерація	с. 369 – 385
4.8. Досвід роботи з обдарованими учнями в Україні	с. 386 – 418
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	с. 419 – 430
СПИСОК ДЖЕРЕЛ І ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	с. 431 – 456

Наукове видання

Антонова Олена Євгенівна

**Обдарованість:
досвід історичного та порівняльного
аналізу**

Монографія

Комп'ютерний макет: Антонова О.Є.

Надруковано з оригінал-макета автора.

Підписано до друку _____. Формат 60х90/16. Ум. друк. арк. 18,5.
Обл. вид. арк. 21,3. Друк різнографічний. Зам. _____. Наклад _____.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЖТ № ____ від _____
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

ДЛЯ НОТАТОК